



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**20-30 YAŞ ARASI SAĞLIKLI YETİŞKİNLERDE FABL İLE ELDE EDİLEN
ANLATI ÖRNEKLERİNİN ANALİZİ: PİLOT ÇALIŞMA**

Murat Berk HORZUM

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞ**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2024



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**20-30 YAŞ ARASI SAĞLIKLI YETİŞKİNLERDE FABL İLE ELDE EDİLEN
ANLATI ÖRNEKLERİNİN ANALİZİ: PİLOT ÇALIŞMA**

Murat Berk HORZUM

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞ**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2024

T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY SAYFASI

ÖĞRENCİ ADI -SOYADI	Murat Berk HORZUM	
ÖĞRENCİ NUMARASI	212102006	
PROGRAM ADI	Dil ve Konuşma Terapisi Tezli Yüksek Lisans	
İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalında Murat Berk HORZUM tarafından hazırlanan “ 20-30 Yaş Arası Sağlıklı Yetişkinlerde Fabl ile Elde Edilen Anlatı Örneklerinin Analizi: Pilot Çalışma” adlı tez çalışması jüri tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. Tez Savunma Tarihi: 28/05/2024		
Jüri Üyesinin Unvanı, Adı, Soyadı	Çalıştığı Kurum	İmzası
Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞ (Danışman)	İstanbul Atlas Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Aşena KARAMETE	İstanbul Atlas Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL	İzmir Tınaztepe Üniversitesi	

İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca bu tez jüri tarafından onaylanmış ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hafize UZUN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın İstanbul Atlas Üniversitesinde kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Murat Berk Horzum

İTHAF

Araştırmam boyunca verileri toplamamda katkısı bulunan Dil Konuşma Akademisi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezimize, yol arkadaşım olan DKT. Sude Hança'ya ve desteğini esirgemeyen annem ve babama ithaf ediyorum...



BÜTÇE DESTEKLERİ

20-30 YAŞ ARASI SAĞLIKLI YETİŞKİNLERDE FABL İLE ELDE EDİLEN ANLATI ÖRNEKLERİNİN ANALİZİ: PİLOT ÇALIŞMA

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Tez sürecimde bana desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞ ve sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL’a teşekkür ederim.

Mayıs 2024

Murat Berk HORZUM



İÇİNDEKİLER

Sayfa no

İÇ KAPAK.....	-
ONAY SAYFASI	-
BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
BÜTÇE DESTEKLERİ SAYFASI.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
1.GİRİŞ VE AMAÇ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. FABLLARIN TARİHSEL KÖKENİ VE EVRİMİ.....	5
2.1.1. Fablların Duygusal ve Bilişsel Gelişimdeki Önemi.....	9
2.1.2. Fablların Bireysel Gelişimdeki Rolü.....	10
2.1.3. Fablların Pedagojik Yönü.....	11
2.1.4. Ahlakî ve Etik Değerlerin Aktarımındaki İşlevi.....	12
2.1.5. Fablların Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisi.....	14
2.1.6. Çağdaş Eğitimde Fablların Yeri ve Önemi.....	15
2.2. SENTAKTİK GELİŞİM VE DÖNEMLERİ.....	17
2.2.1. Erken Çocuklukta Sentaktik Becerilerin Gelişimi.....	17
2.2.2. Ergenlik Döneminde Dilin Yapısal Değişiklikleri.....	18
2.2.3. Yetişkinlikte Sentaktik Karmaşıklık ve Akıcılık	19
2.2.4. Dil Edinimi Teorileri ve Sentaktik Gelişim.....	20
2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI VE ÖNEMİ.....	21
2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bileşenleri.....	23
2.3.2. Eğitimde Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	27
2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Günlük Hayatta Uygulanması.....	29
2.3.4. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme.....	30

2.4. GENÇ YETİŞKİNLERDE DİL KULLANIMI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	33
2.4.1. Dilin Bilişsel Süreçler Üzerindeki Etkisi.....	33
2.4.2. Eleştirel Düşünme Sorunları ve Dilin Yapısal Özellikleri.....	34
2.4.3. Anlatım Becerileri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	35
2.4.4. Genç Yetişkinlerde Dil Kullanımının Sosyal ve Akademik Yaşamdaki Rolü.....	36
2.5. FABLARIN DİLBİLİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ.....	38
2.5.1. Fablların Sözdizimsel Yapı Üzerine Etkisi.....	38
2.5.2. Anlatıların Semantik Analizi.....	39
2.5.3. Dilbilimsel Perspektiften Fabl Analizi.....	41
2.5.4. Metafor ve Sembolizm: Fablların Derin Yapısı	42
2.6. KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLİMSEL ANALİZLER.....	43
2.6.1. Farklı Dillerde Fabl Anlatımı ve Yapısal Farklılıklar.....	43
2.6.2. Kültürel Bağlamda Fabllar ve Dil Kullanımı.....	44
2.6.3. Çokdilli Bireylerde Fabl Anlatımının İncelenmesi.....	45
2.7. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE DİL ÖĞRENİMİ.....	46
2.7.1. Dil Öğreniminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Rolü.....	47
2.7.2. İkinci Dil Ediniminde Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	48
2.7.3. Yabancı Dil Eğitiminde Eleştirel Düşünme Uygulamaları.....	50
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	53
4. BULGULAR.....	55
5.TARTIŞMA.....	59
5.1. SONUÇ.....	64
5.2. ÖNERİLER	66
6.KAYNAKLAR	68
7.EKLER	78
EK 1: İNTİHAL RAPORU.....	78
EK 2: ETİK KURUL ONAYI	79
EK 3: TEZ KONUSU EKLERİ.....	80
8.ÖZGEÇMİŞ	85

SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

E	Eylemsi
KC	Karmaşık Cümle
$\bar{X}$	Ortalama
S	Standart sapma
M	Ortanca
Min	Minimum
Maks	Maksimum

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 4.1: Demografik Bilgiler (n=33).....	75
Tablo 4.2: Soru ve Anlatı Analizinden Elde Edilen Mikrolingüistik Parametreler Bakımından Cinsiyet Gruplarının Karşılaştırılması.....	76
Tablo 4.3: Mikrolingüistik Parametreler bakımından Soru ve Anlatı Analizlerinin Karşılaştırılması.....	77

ÖZET

Horzum, B.M. (2024). 20-30 Yaş Arası Fabl İle Elde Edilen Anlatı Örneklerinin Analizi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, İstanbul.

Fabllar toplumun benimsediği ya da karşı çıktığı davranış ve düşünceleri konu alan edebi bir türdür. Dilin yapısal temeli olan sentaks, konuşmacının düşünceleri ve duygularını, açık ve kesin bir şekilde ifade etmesi için sözcükleri cümleler içinde dizmek olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme ise, problemlerin ortaya konması, problem durumundaki değişimleri ayırt edebilme ve denetleyebilme gibi bazı zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Konuşma içeriğindeki bilişsel yükü artışı sentaktik karmaşıklığın artmasına neden olmaktadır. Çeşitli araştırmalarda fablların anlatımı ve fabllarla ilgili eleştirel düşünme sorularının dildeki sentaktik karmaşıklığı ortaya çıkardığı bulunmuştur. Literatürde çocukluk çağı ve adölesan dönemde fabllar yoluyla eleştirel düşünme sorularına verilen cevapların içerdiği sentaktik karmaşıklık düzeyi ile ilgili araştırmalar bulunmasına rağmen genç yetişkinlerle ilgili yeterli veri bulunmamaktadır. Bu araştırmada 20-30 yaş arası primer nörolojik/psikiyatrik hastalık tanısı olmayan sağlıklı bireylerin fablla elde edilen anlatı örneklerinde eleştirel düşünme ve konuşma dilindeki sentaktik karmaşıklıkları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin, 20-30 yaş arası edinilmiş beyin hasarı olan bireylerin dil ve kritik düşünme becerilerinin klinik ortamlarda değerlendirilebilmesi için değerlendirme aracı geliştirme ve normatif veri tabanı oluşturma amacıyla kullanılması planlanmıştır.

20-30 yaş arasında olan katılımcılara önce Addenbrook Kognitif Değerlendirme Bataryası uygulanmış ve 89 puan üstü alan 33 kişi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma katılımcılarına fabl okutularak fablı anlatımları istenmiş ve fabla ilişkin sorular yöneltilmiştir. Fablin anlatısı ile eleştirel düşünme sorularına verilen cevaplar çevrim yazıya dönüştürülmüştür. Transkripsiyonlar ortalama sözce uzunluğu, tip tür oranı, cümle yapıları (basit, karmaşık, sıralı), eylemsi sayısı ve eylemsi yoğunluğu açısından analiz edilmiştir. Anlatı örneğinden elde edilen değerler ile eleştirel düşünme sorularına verilen cevaplardan elde edilen değerlerde ortalama sözce uzunluğu, tip tür oranı, cümle yapıları (basit, karmaşık, sıralı), eylemsi kullanımları, eylemsi yoğunluğu karşılaştırılmıştır.

Kadın katılımcıların basit cümlelerde ortalama sayısı ($2,95 \pm 2,17$), erkek katılımcılarınkinden ($1,5 \pm 1,34$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksekti ($p=0,025$). Kadın katılımcıların toplam cümle sayısı ortalaması ($10,58 \pm 3,04$), erkek katılımcılarınkinden ($8,36 \pm 1,86$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksekti ($p=0,015$). Diğer ölçümler açısından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$)

Araştırmanın sonucu, fabl temelli anlatıların yetişkinlerin dil üretimindeki karmaşıklığı ve çeşitliliği önemli ölçüde artırdığını gösterdi. Dilin zenginliği ve ifade biçimlerinin çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların anlatılarında dilbilimsel çeşitlilik ve karmaşıklığın erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu bulundu. Bunun yanı sıra, fabl kullanımının yetişkinlerin eleştirel düşünme yeteneklerine olumlu etkiler sağladığı belirlendi.

Nippold ve ekibinin (2014) çalışmaları, çeşitli konuşma görevlerinin dil karmaşıklığı üzerindeki etkilerini incelediğinde, fablların dil üretiminde kullanılan karmaşık yapıların daha sık kullanılmasını desteklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, Nippold'un 2014 yılındaki çalışması, anlatı görevlerinin dil karmaşıklığını artırdığını ve bu karmaşıklığın daha zengin dil yapıları kullanımını sağladığını öne sürmektedir. Benzer şekilde, 2015 yılında yapılan bir başka araştırmada, kritik düşünme görevlerinin de benzer şekilde yüksek düzeyde dil karmaşıklığı sağladığı ifade edilmiştir (Nippold ve ark., 2015). Bu çalışmanın bulguları, mevcut literatür ışığında değerlendirildiğinde, soru ve anlatı analizlerinin farklı dil yapılarını nasıl tetiklediğine ve bu yapıların mikrolinguistik parametrelerle nasıl ilişkilendirilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu farklılıklar, dil üretimi ve anlama süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Anahtar kelimeler: Anlatı, Eleştirel Düşünme, Sentaktik Karmaşıklık

ABSTRACT

Horzum, B.M. (2024). Analysis of Narrative Examples Obtained from Fables for Ages 20-30. Master's, İstanbul Atlas University Postgraduate Education Institute,, Department of Language and Speech Therapy, İstanbul.

Fables are a literary genre that deals with behaviors and thoughts that society either embraces or opposes. Syntax, which is the structural basis of language, is defined as arranging words into sentences for the speaker to express thoughts and feelings clearly and definitively. Critical thinking, on the other hand, encompasses certain mental processes such as identifying problems, distinguishing and controlling changes in problem situations. An increase in cognitive load in the content of speech leads to an increase in syntactic complexity. Various studies have found that the narration of fables and critical thinking questions related to fables reveal syntactic complexity in language. Although there are studies on the level of syntactic complexity in responses to critical thinking questions through fables in childhood and adolescent periods, there is insufficient data available for young adults. In this study, critical thinking and syntactic complexity in narrative examples obtained through fables were examined in healthy individuals aged 20-30 without a diagnosis of primary neurological/psychiatric illness. The data obtained from the study are planned to be used for the development of assessment tools and the establishment of a normative database for evaluating language and critical thinking skills of individuals with acquired brain injury aged 20-30 in clinical settings.

Participants between the ages of 20-30 were first administered the Addenbrook Cognitive Assessment Battery, and 33 individuals who scored above 89 points were included in the study. Participants were asked to narrate a fable after reading it and were then asked questions related to the fable. Transcriptions of the narrative of the fable and the responses to critical thinking questions were converted into text. Transcriptions were analyzed in terms of average word length, type-token ratio, sentence structures (simple, complex, sequential), number of verbs, and verb density. Values obtained from the narrative example were compared with those obtained from the responses to critical thinking questions.

The average number of simple sentences for female participants (2.95 ± 2.17) was statistically significantly higher than that of male participants (1.5 ± 1.34) ($p=0.025$). The

average total number of sentences for female participants (10.58 ± 3.04) was also statistically significantly higher than that of male participants (8.36 ± 1.86) ($p=0.015$). There was no statistically significant difference between gender groups in terms of other measurements ($p>0.05$).

The result of the study indicated that narrative-based narratives significantly increased the complexity and diversity of language production in adults. When evaluated in terms of the richness of language and diversity of expression, it was found that female participants exhibited higher linguistic diversity and complexity in their narratives compared to male participants. Additionally, it was determined that the use of fables had positive effects on the critical thinking abilities of adults.

Nippold and colleagues' (2014) studies indicate that when examining the effects of various speech tasks on language complexity, they support the notion that complex structures used in language production are more frequently employed in fables. In this context, Nippold's 2014 study suggests that narrative tasks increase language complexity and facilitate the use of richer language structures. Similarly, another study conducted in 2015 has stated that critical thinking tasks also provide a similar high level of language complexity (Nippold et al., 2015). When the findings of this study are evaluated in the light of the existing literature, they provide important clues on how question and narrative analyses trigger different language structures and how these structures can be associated with microlinguistic parameters. These differences can contribute to a better understanding of language production and comprehension processes.

Keywords: Narrative, Critical Thinking, Syntactic Complexity

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Fabl kavramı, edebi türler arasında uzun bir geçmişe sahip olan ve çeşitli toplumsal ve ahlaki değerleri aktarma amacı güden bir hikaye türüdür. Latince "fabula" kelimesinden türeyen fabl, "anlatı" anlamına gelmektedir ve genellikle kısa, nazım ya da düzyazı şeklinde yazılmış hikayelerdir (Smith, 2007). Fabllar, hayvanlar veya cansız nesneler gibi insana özgü olmayan varlıkları konu alarak, bu varlıkların insan gibi düşünüp konuşmasını sağlar. Bu özelliği ile fabllar, masal ve halk hikayeleriyle benzerlik göstermektedir; ancak fablların en belirgin özelliği, her zaman bir ahlaki ders içermeleridir (Baldick, 1996).

Fablların konusu genellikle çok basit olup karakterler, masal veya halk hikayelerindeki karakterlere benzerdir. Canlı olmayan nesnelerin ve hayvanların akıllı varlıklar gibi düşünüp konuştuğu ortak özelliklerden biridir, ancak bu her zaman bir masal için gerekli bir özellik değildir (Bottigheimer, 2018). Fablların en belirgin yönü, her zaman bir ahlaki dersin yorumuna yol açmalarıdır. Baldick'in "The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms" adlı eserinde fabl, "genellikle hayvanlara ve cansız nesnelere insan konuşması ve tavırları vererek ahlaki bir ders ileten kısa, nazım veya düz yazı şeklinde bir hikâye" olarak tanımlanmaktadır (Baldick, 1996). Fablların amacı, basit, komik bir hikaye anlatarak insanların zihinlerine iyi değerler ve erdemli nitelikler kazandırmaktır.

Ahlaki mesaj, bir fablın sonunda veya nadiren başında yer alabilmektedir. Modern fabllarda bu mesaj genellikle hikâyenin içine ustaca yerleştirilmektedir, bu da okuyucuların onu algılamasını zorlaştırmaktadır. Bussey, fablların önemini insanların zihinlerini ve davranışlarını etkileme yeteneklerinde görmektedir: "Fabllar, gerçekte, tüm insanların; ama özellikle henüz şekillenmemiş ve yetiştirilmemiş olanların zihinlerinde kalıcı izler bırakmak için mükemmel bir şekilde hesaplanmış ve onlara ahlaki öğretiler aktarır" (Mallett, Goodwin ve Mallett, 2019). Fabllarda hayvanların varlığı hayati öneme sahiptir ve her birinde daha çok veya az mevcut olan bazı tipik durumlar bulunmaktadır. Bazı türler, belirli nitelikleri temsil ederek neredeyse stereotip olarak işlev görmektedir. Örneğin, tilki pek çok fablda genellikle olumsuz ya da kurnaz bir karakter olarak rol almakta ve başlıca özellikleri hile ve intikamdır (Grimm ve Grimm, 2015).

İki hayvan karakterin karşılaşmasında, bunlardan biri çok küçük (bir fare), yavaş (bir kaplumbağa) veya "zayıf" olduğunda, genellikle bu karakter hikâyeden bir kahraman olarak çıkmakta, güçlü ve büyük hayvan ise ahlaki bir ders almaktadır. Bu yapı, fablların ahlaki derslerini etkili bir şekilde iletmelerini sağlamak ve genellikle okuyucular üzerinde derin düşüncelere sevk etmektedir. Fabllar, okuyuculara karmaşık ahlaki ve etik meseleleri basit ve anlaşılır bir dille sunarak, onların bu konular üzerinde düşünmelerini teşvik etmektedir Grimm ve Grimm, 2015).

Fabl, antitez yapıda yazılmıştır, bu da karşıt iki karakterin ve onların doğrudan konuşmalarının veya diyaloglarının olduğu anlamına gelmektedir. Bu yapı, fablların ahlaki derslerini daha etkili ve çarpıcı bir şekilde iletmelerine olanak tanımaktadır. Fabllar, diğer benzer türlerden, örneğin vaaz veya didaktik bir eserde ahlaki bir noktayı örneklendirmek için kullanılan kısa hikâye olan bir örnek tipik özellikleri ile ayrılmaktadır (Baldick, 1996). Orta Çağ edebiyatında bu iki tür arasındaki farkı ayırt etmek zordur, ancak genellikle fablın daha geniş bir okuyucu kitlesi için tasarlandığına inanılmaktadır. Bu, fablların evrensel ve zamansız ahlaki dersler sunma yeteneğini pekiştirmektedir (Baldick, 1996).

Benzer diğer türler arasında mesel ve alegori bulunmaktadır. Bir mesel Orta Doğu kökenli olup fablla benzer temel özelliklere sahip olmasına rağmen, insan şeklindeki hayvanlar veya cansız varlıkların dışlanması ve hikâyenin kendisinin doğal olması ile farklılık göstermektedir. Meseller, gerçekçi olaylar ve karakterler üzerinden ahlaki dersler vermekte, bu yönüyle okuyuculara daha doğrudan ve anlaşılır mesajlar sunmaktadır. Benzer şekilde, fabl geniş anlamda alegoriktir, ancak alegoriden farklı olarak, öğrettiği ahlaki dersi hikâyenin sonunda verirken, alegori hikaye ile iç içe geçmiş şekildedir (Baldick, 1996). Alegoriler, daha karmaşık ve çok katmanlı anlatılar sunarak, okuyuculara derinlemesine düşünme fırsatı sağlamaktadır.

Mocná'ya göre, bir fablın anlatıcısı genellikle kişisel olmayan bir tutum sergilemekte, ancak modern, mizahi ve ironik tarzda yazılmış fabllarda keyfi jestler kullanabilmektedir. Mocná, fablların hem ciddi hem de komik – yergici veya mizahi – olabileceğini belirtmektedir. Fablın işlevi bağlamında, didaktik fabl, politik fabl ve şairane fabl olmak üzere çeşitli türler ayırt edilmektedir. Didaktik bir fabl, ahlaki bir ders vermeyi amaçlamakta; genellikle yergici olan politik bir fabl, toplumu etkilemeyi hedeflemekte ve şairane bir fabl ise eğlendirmeyi amaçlamaktadır (Kleinová, 2012).

Fabl, sözlü edebiyatın en eski türlerinden biridir ve Batı fabl geleneği Aisopos ile başlamaktadır. Çoğu insan, fablı aşırı derecede Aisopos ile ilişkilendirmektedir. Etiyopyalı bir köle olan Aisopos, birçok fablla tanınmakta olup varlığı kesin olmamakla birlikte adı dünya çapında bilinmektedir. Aisopos Fablları, birçok dile çevrilmiştir. Bussey'e göre, klasik otoriteler Aisopos'un Solon ve Pisistratus dönemlerinde, M.Ö. altıncı yüzyılın ortalarında en parlak dönemini yaşadığını belirtmektedir (Adrados, 1999). Fablın ilk ortaya çıkışından sonra, birçok yazar Aisopos'tan bazı temaları ödünç alarak benzer hikayeler yazmaya başlamıştır. Aisopos'un ilk takipçilerinden biri olan Romalı fablist Phaedrus, birçok Aisopos temalı eseri uyarlayarak bir fabl koleksiyonu üretmiştir. Phaedrus'un bu çalışmaları, özellikle 17. yüzyıl Fransız şairi ve fablisti Jean de La Fontaine olmak üzere, sonraki yazarların eserlerini büyük ölçüde etkilemiştir (Mann, 2019).

Bunun yanı sıra, fabllar öğrencilere ahlaki ve etik değerleri öğretme konusunda da etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Fabllar, genellikle bir ders veya mesaj içerir ve bu mesaj, hikâyenin sonunda açıkça belirtilir. Bu tür hikayeler, öğrencilerin doğru ve yanlış davranışları ayırt etmelerine ve toplumsal normları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, La Fontaine'in "Tilki ile Karga" fablı, övgüye kanmamanın önemini vurgulamaktadır. Bu hikâye, öğrencilere eleştirel düşünme ve sağduyulu olma konusunda önemli dersler sunmaktadır (Lefkowitz, 2014).

Fablların eğitimdeki rolü sadece ahlaki ve dilsel gelişimle sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda, fabllar öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirmektedir. Öğrenciler, fablları okurken karakterlerin davranışlarını ve olayların sonuçlarını değerlendirme fırsatı bulurlar. Bu süreç, onların eleştirel düşünme becerilerini pekiştirir ve farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneklerini artırır (Abrami ve ark. 2015). Facione (1990), eleştirel düşünmenin, öğrencilerin analitik ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (Facione, 1990). Bu bağlamda, fabllar, öğrencilere analitik düşünme becerilerini kazandırma açısından da önemli bir araçtır.

Fablların kültürel ve tarihsel bağlamda da büyük bir önemi vardır. Fabllar, farklı kültürlerde farklı şekillerde anlatılmış ve uyarlanmıştır. Örneğin, Çin'de fabllar, Budist öğretilerin yayılmasında önemli bir rol oynamıştır. Çinli Budistler, Hindistan'dan gelen fablları uyarlayarak, dini doktrinleri daha iyi anlatmak için kullanmışlardır (Monier-Williams, 2024). Bu durum, fablların evrensel bir anlatı türü olduğunu ve farklı kültürel bağlamlarda etkili bir şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Eğitimde fablların kullanımının bir diğer önemli yönü

ise, bu hikayelerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesidir. Fabllar, öğrencilere hayal gücünü kullanarak farklı senaryolar oluşturma ve bu senaryolar üzerinden düşünme fırsatı sunar (Humpherys ve Babb, 2020). Öğrenciler, fablları yeniden yazarken veya kendi fabllarını oluştururken yaratıcılıklarını kullanır ve bu süreç, onların yaratıcı düşünme becerilerini pekiştirir. Yaratıcı düşünme, modern eğitimde büyük bir öneme sahiptir ve fabllar, bu becerinin geliştirilmesine katkıda bulunan etkili araçlardır (Park, 2022).

H1:20-30 yaş arası bireylerin fabllarla elde edilen anlatılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: 20-30 yaş arası bireylerin fabllarla elde edilen anlatılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1: 20-30 yaş arası bireylerin fabllarla ilgili spontan anlatılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: 20-30 yaş arası bireylerin fabllarla ilgili spontan anlatılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1: 20-30 yaş arası bireylerin fabllarla ilgili sorulara verdikleri yanıtlarda kullanılan sentaktik yapıların karmaşıklığı (mikrolinguistik düzey), spontan anlatılara göre daha yüksektir.

H0: 20-30 yaş arası bireylerin fabllarla ilgili sorulara verdikleri yanıtlarda kullanılan sentaktik yapıların karmaşıklığı (mikrolinguistik düzey), spontan anlatılara göre daha yüksek değildir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. FABLların TARİHSEL KÖKENİ VE EVRİMİ

Eski Hint ve Akdeniz kültürlerinde bağımsız olarak gelişen fabl türünün kökenleri, tarih öncesine kadar uzanmaktadır. Batı fabl geleneğinde önemli bir yere sahip olan ve çoğunlukla Aesopica ya da Ezop Masalları olarak adlandırılan eser koleksiyonu, en tanınmış batılı fablları içermektedir. Bu fabllar, M.Ö. 550 yılı civarında antik Yunanistan'da köle olarak yaşamış olduğu düşünülen efsanevi şahsiyet Aisopos'a atfedilmektedir (McCafferty, 2021). Babrius, bu eserleri bir Helenistik prens olan "Alexander" için şiirsel bir formatta yazmış ve II. Kitabın başında, Aisopos'un Helenlerin oğullarına tanıttığı bu "mit" türünün, "Ninos" (Yunanlar için Nineveh'i temsil eder) ve Belos ("hükümdar") zamanından beri "Suriyeliler" tarafından icat edildiğini açıkça belirtmiştir. Epicharmus of Kos ve Phormis ise komik fablları icat eden ilk kişiler olarak kaydedilmiştir. (Bosher, 2006). Aisopos'a atfedilen tanınmış fabllar arasında "Karga ile Testi", "Kaplumbağa ile Tavşan" ve "Aslan ile Fare" bulunmaktadır (Howe, 1995).

Antik Yunan ve Roma eğitiminde fabl, progymnasmata'nın ilk aşaması olarak görülmekteydi. Bu aşama, öğrencilerin yazılı kompozisyon ve kamusal konuşma becerileri üzerinde çalışmaları için tasarlanmış eğitim alıştırmalarıdır. Öğrencilerden fablları öğrenmeleri, üzerinde genişletmeleri, kendi fabllarını icat etmeleri ve sonunda daha uzun adli veya müzakereci konuşmalarında ikna edici örnekler olarak kullanmaları beklenirdi (Strong, 2021). Öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme ihtiyacı, bu fablların deklamasyonlar için materyal olarak kullanılabilmesi amacıyla bir araya getirilmesine yol açmıştır. Bu ihtiyaç, Aisopos gibi yazarların eserlerinin koleksiyonlar halinde toplanmasına neden olmuştur. Bu süreç, fabl türünün eğitimsel bir araç olarak kullanımının yanı sıra, antik dönemde edebi ve kültürel bir miras olarak nasıl değerlendirildiğini de göstermektedir (Mehta, 2007).

Sonraki yıllarda, Aviaus ve Planudes gibi şairler de Ezop'un masallarıyla ilgilenmişlerdir. La Fontaine, Ezop'un ve Beydaba'nın Latinceye çevrilmiş eserlerinden, ayrıca Phaedrus, Planudes ve Edmund Spenser gibi şairlerden esinlenerek fabl türünde usta eserler meydana getirmiştir (Kayhan, Mohammadzadeh ve Atmaca, 2017). 19. yüzyılda, çocuk edebiyatının gelişmesiyle birlikte fabl türü yeni bir okur kitlesine ulaşmıştır. Bu dönemde, Lewis Carroll, Kenneth Grahame, Rudyard Kipling, Hilaire Belloc, Joel Chandler Harris, Beatrix Potter gibi yazarlar fabl türünde dikkate değer eserler sunmuşlardır. Bu yazarların

katkıları, fabl türünün edebi çeşitliliğini ve derinliğini artırmış, bu türün evrensel anlatım biçimlerinden biri haline gelmesini sağlamıştır (Barker, 1996).

Afrika'nın sözlü kültürü, zengin bir hikâye anlatma geleneğine sahiptir. Binlerce yıldır olduğu gibi, Afrika'daki her yaşta insanlar doğa ile etkileşim içinde yaşamaya devam etmektedir. Bu doğa etkileşimi, bitkiler, hayvanlar ve nehirler, ovalar, dağlar gibi yer şekillerini kapsamaktadır. Afrika toplumlarında büyükanne ve büyükbabalar büyük saygı görmekte ve emeklilik yıllarında hikâye anlatıcılığı gibi yeni roller üstlenmektedirler. Çocuklar ve belirli ölçüde yetişkinler, iyi bir hikâye anlatıcısının bir masalı canlandırma çabalarına kapılarak büyülenmektedirler (Atkinson, 1986).

Bu geleneğin kökleri, topluluk üyelerinin deneyimlerini ve değerlerini yansıtan masallar ve anlatılar aracılığıyla kuşaktan kuşağa bilgi ve kültür aktarımını sağlamaktadır. Hikâye anlatıcılığı, genellikle akşamları topluluk üyelerinin bir araya geldiği zamanlarda gerçekleşir. Bu anlatılar, dinleyicileri sadece eğlendirmez, aynı zamanda onlara yaşam dersleri verir, toplumsal norm ve değerleri pekiştirir. Anlatılan hikayeler, genellikle hayvan karakterleri ve doğal öğeleri kullanarak insan davranışlarını ve ahlaki mesajları sembolize eder. Hikâye anlatıcıları, anlatılarını daha etkili kılmak için mimik, jest ve vurgulu konuşma gibi dramatik tekniklerden yararlanır (Quintero ve Makgabo, 2020).

Hindistan, doğal unsurlardan türetilen gelenekler ve nitelikler öğrenilmesiyle açıklanabilen zengin bir fabl roman geleneğine sahiptir. Bu kültürde tanrıların çoğu, ideal niteliklere sahip hayvan formunda tasvir edilmektedir. Ayrıca, M.Ö. ilk milenyumda antik Hindistan'da, çoğunlukla çerçeve hikâyeler içinde yer alan yüzlerce fabl oluşturulmuştur. Hindistan fablları, insanlar ve hayvanlar olmak üzere karma bir oyuncu kadrosuna sahiptir. Diyaloglar, genellikle Ezop fabllarındakinden daha uzun ve sıklıkla zekice olup, hayvanlar birbirlerini kandırmaya ve aldatmaya çalışırken esprili bir dil kullanırlar. Hindistan fabllarında, insanlar hayvanlardan üstün değildir. Anlatılar çoğu zaman komik bir yapıya sahiptir ve evrensel olarak bilinen fabl geleneklerine bağlı kalmışlardır (Singh, 2007).

Hindistan'daki fabl geleneğinin en iyi örnekleri arasında Panchatantra ve Jataka Masalları bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, Vishnu Sarma'nın Panchatantra'sı, Hitopadeş, Vikram ve Vampir ve Syntipas'ın Yedi Bilge Ustası gibi eserler de antik fabl koleksiyonları arasında yer alır ve daha sonraları Eski Dünya genelinde etkili olmuştur (Kulkarni, 2013). Ben E. Perry (Ezop fabllarının “Perry İndeksi”nin derleyicisi), bazı Budist Jataka masallarının ve

Panchatantra'daki bazı fablların benzer Yunan ve Yakın Doğu fabllarından etkilendiğini tartışmalı bir şekilde savunmuştur (Henderson, 2001).

Daha erken dönem Hindistan destanları olan Vyasa'nın Mahabharata'sı ve Valmiki'nin Ramayana'sı da sıklıkla yan hikayeler veya arka plan hikayeleri olarak fabllar içermektedir (Singh, 2006). Orta Doğu'dan gelen en ünlü fabllar ise Binbir Gece Masallarıdır. Bu eserler, Hindistan'daki fabl geleneğinin köklü ve çok katmanlı yapısını vurgulamakta, ayrıca kültürel etkileşimlerin ve edebi formların nasıl küresel bir diyalog içinde şekillendiğini göstermektedir (Mashree, 2023).

Fabllar, Orta Çağ boyunca uzun bir geleneği sürdürmüş ve 17. yüzyılda Avrupa edebiyatının bir parçası haline gelmiştir. Fransız fabl yazarı Jean de La Fontaine (1621-1695), fablın ruhunu, davranış kuralı olarak ifade edilen bir ahlaki mesajda görmüştür (Bohnert, 2023). Ezopik kalıplardan yola çıkarak La Fontaine, kendi döneminin sarayını, kiliseyi, yükselen burjuvaziyi ve genel olarak insan manzarasını hicvetmeye başlamıştır. La Fontaine'in modeli, daha sonraları İngiltere'den John Gay (1685-1732), Polonya'dan Ignacy Krasicki (1735-1801), İtalya'dan Lorenzo Pignotti (1739-1812) ve Giovanni Gherardo de Rossi (1754-1827), Sırbistan'dan Dositej Obradović (1742-1811), İspanya'dan Félix María de Samaniego (1745-1801) ve Tomás de Iriarte y Oropesa (1750-1791), Fransa'dan Jean-Pierre Claris de Florian (1755-1794) ve Rusya'dan Ivan Krylov (1769-1844) tarafından taklit edilmiştir (Palmeri, 2020).

Bu fabl yazarları, La Fontaine'in toplumsal eleştirilerini kendi kültürel bağlamlarında uygulayarak fabl geleneğini zenginleştirmişlerdir. Her biri, fabllar aracılığıyla dönemin politik, sosyal ve kültürel eleştirilerini dile getirerek edebiyatlarını şekillendirmiştir. Bu şekilde, fabl türü, Avrupa edebiyatında önemli bir yer edinmiş ve zamanla evrilmeye devam etmiştir. Bu yazarların eserleri, fablın sadece eğlenceli bir hikâye anlatma biçimi olmadığını, aynı zamanda derin ahlaki ve toplumsal mesajlar taşıyabileceğini göstermiştir. Bu fabllar, genellikle dönemin otoritelerine yönelik eleştiriler içermekte ve okuyucuları ahlaki bir muhasebeye teşvik etmekteydi (Palmeri, 2020).

Günümüzde, fabl çocuk kitaplarında basitleştirilmiş olmasına rağmen, yetişkin edebiyatına tam anlamıyla uyarlanmıştır. Felix Salten'in "Bambi" (1923) eseri, bir fabl formunda sunulan bir gelişim romanı (protagonistin yetişkinliğe geçiş hikayesi) olarak karşımıza çıkmaktadır. James Thurber ise antik fabl stilini "Fables for Our Time" (1940) ve "Further Fables for Our Time" (1956) kitaplarında, ayrıca "The Princess and the Tin Box" (1948'de "The Beast in Me and Other Animals" içinde) ve "The Last Clock: A Fable for the

Time, Such As It Is, of Man” (1961’de "Lanterns and Lances" içinde) hikayelerinde kullanmıştır. Władysław Reymont’un “The Revolt” (1922) adlı eseri, 1917 Bolşevik Devrimi’ni bir metafor olarak kullanarak, hayvanların çiftliği ele geçirip “eşitlik” getirmeye çalıştıklarını anlatır. George Orwell’ın “Hayvan Çiftliği” (1945) ise, hayvan fablı kılığında özellikle Stalinist Komünizmi ve genel olarak totalitarizmi hicvetmiştir (Barry, 2023).

21. yüzyılda, Napoli’li yazar Sabatino Scia, “batı protesto fablları” olarak tanımladığı iki yüzden fazla fabl yazmıştır. Karakterler yalnızca hayvanlar değil, aynı zamanda Nesneler, Varlıklar ve doğadan Unsurlar da olabilmektedir. Scia’nın amacı, geleneksel fablda olduğu gibi, insan toplumunun açığa çıkarıcısı rolünü oynamaktır. Latin Amerika’da, Juan ve Victor Ataucuri Garcia kardeşler fablın yeniden canlanmasına katkıda bulunmuşlardır. Ancak onlar bu işi yeni bir fikirle yapmaktadırlar: fablı, o yerin geleneksel edebiyatının yayılması için bir araç olarak kullanılmaktadırlar. 2003 yılında yayımlanan “Peruvian Fables” kitabında, And ve Amazon Peru’suna ait mitler, efsaneler ve inançları toplayıp fabl olarak yazmışlardır (Palmeri, 2020).

Türk edebiyatında da Risaletü’t-tayr ile başlayan ve Feridüddîn Attar’ın Mantıku’t-tayr eseri ile zenginleşen tasavvufi edebiyat, vahdeti vücud felsefesini alegorik bir tarzda ele almaktadır. Bu tür, Türk edebiyatında da benzer eserlerle temsil edilmektedir. Mantıku’t-tayr’ın temalarını benimseyen, ancak farklı hikâyelerle zenginleştirilen eserler arasında Gülşenî’nin Gülşenname’si, Ali Şir Nevaî’nin Lisanu’t-tayr’ı, Mehmed Arif’in Ravzatu’t-tevhid’i, Zaifi’nin Gülşen-i Simurg’u, Fedaî Dedenin Mantık’l-esrarı ve Şemseddin Sivasî’nin Deh-Murg’u bulunmaktadır. Günay Kut, Deh-Murg’un konusunun diğerlerinden farklı olduğunu ifade etmektedir (Çomaklı, 2020). Genel olarak bu eserler, tasavvufun zorlu ve meşakkatli yolculuğunu, kuşların konuşturulması ve simgelenmesi üzerinden işlemektedir (Boyacıoğlu ve Erdağ, 2013). Türk Edebiyatı’nda fabl türüne örnek teşkil edebilecek pek çok hikâye bulunmasına rağmen, Güvahî’nin eserlerine yeterince değinilmemiştir. Güvahî’nin pendnâmesinde yer alan hikâyeler arasında; Kurbağa ile akrep, tilki ile aslan, ağustos böceği ile karınca, iki kaz ile bir kurbağa, keçi ile koyun, aslan ile oduncu gibi fabllar mevcuttur. Bu eserler aruz vezniyle, Mefâîlün, Mefâîlün, Feulün kalıbında yazılmıştır (Alkan, 2024).

2.1.1. Fablların Duygusal ve Bilişsel Gelişimdeki Önemi

Fabllar, yaşamın anlamı hakkında doğrudan bir yanıt sunmamakla birlikte, sembolik bir dil aracılığıyla duygusal, rasyonel ve ahlaki yönleri bir araya getirmektedir. Bu nedenle, çocuklar fabllardan çeşitli ahlaki ve eğitici dersler çıkarabilir ve aynı zamanda kendi benliklerini deneyimleme fırsatları bulabilirler. Masal anlatımı, gerçek bir eğitim fırsatına dönüşerek, eğitim ve gelişim için önemli bir araç haline gelmektedir. Anlatıcılık, sosyal ve ilişkisel yönlerin öğrenilmesi için esnek bir araçtır. Rousseau'nun (1899) "Émile" adlı eserinde tarif ettiği gibi, fabllar bedeni güçlendirmek ve beş duyunun doğru kullanımını sağlama hedefini yerine getirmektedir. Ancak, bir masalı okuyan veya dinleyen çocuk pasif bir ajan değildir; bu nedenle hikayenin anlamını tam olarak kavrayabilmesi için bir desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu destek, özellikle ölüm, kayıp acısı gibi güçlü mesajlar içeren konularda çocuğa kademeli olarak rehberlik edebilecek yetişkin bir kişi olmalıdır (Castellanos ve ark. 2023).

Eğer çocuk pasif bir ajan olarak görülürse, içerik ve mesajların karmaşasında kolayca kaybolabilir. Başka bir deyişle, zihin, odak mesajları seçip derin anlamlarını göz ardı edebilir. Bu nedenle yetişkin, masalı kullanarak çocuğun zihnini şekillendiren ve onu dünyanın gizlediği çeşitli olasılıklarla tanıştıran bir eğitim aracına dönüşmelidir. Ayrıca, fablların fantastik anlatım tarzı, manipülasyona oldukça açık olduğundan duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda, bir mesajı diğerine tercih ettirmek için akıl kullanımını ustaca gerektirmektedir. Yetişkinin yardımıyla çocuk, ahlaki dünyayı yöneten ilkeleri ve sosyal çevrelerin kurallarını anlayabilir; böylece hayatın öncelikleri ve riskleri hakkında bilgi sahibi olabilir. Fabllar, bu anlamda, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir araçtır (Kellert, 2002).

Fablların bilişsel gelişime katkıları da dikkate değerdir. Çocuklar, fabllar aracılığıyla soyut düşünme becerilerini geliştirebilirler. Fabllar, semboller ve metaforlar kullanarak karmaşık fikirleri basit bir şekilde ifade eder ve çocukların bu semboller aracılığıyla düşünme süreçlerini derinleştirmelerine olanak tanır (Jose, D'Anna ve Balsink Krieg, 2005). Örneğin, "Tilki ile Üzümler" fablı, çocuklara hayal kırıklığı ve rasyonalizasyon kavramlarını öğretmektedir. Çocuklar, tilkinin üzümlere ulaşamayınca onları istemediğine karar vermesindeki mantık hatasını anlayarak, kendi günlük yaşantılarında benzer durumları fark edebilirler (Jose, D'Anna ve Balsink Krieg, 2005).

Ayrıca, fabllar çocukların dil becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Fablların zengin dili ve anlatım tarzı, çocukların kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dilbilgisi kurallarını daha iyi anlamalarına katkıda bulunmaktadır. Ezop'un fablları, bu bağlamda sıkça başvurulmuş kaynaklardandır (López Jordan, 2022). Ezop'un "Aslan ile Fare" fablı, küçük ve zayıf olanların bile güçlü olanlara yardım edebileceği mesajını verirken, çocukların metin üzerinde düşünmelerini ve anlam çıkarımlarını teşvik etmektedir (Burns, 2015). Fabllar, sembolik anlatım tarzları ile çocuklara ahlaki dersler verirken, onların soyut düşünme ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yetişkin rehberliğinde, fabllar, çocukların dünya hakkında daha derinlemesine düşünmelerini ve ahlaki değerleri kavramalarını sağlamaktadır. Eğitimde fablların kullanımı, bu nedenle, kapsamlı ve etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Jose ve ark. 2005).

2.1.2. Fablların Bireysel Gelişimdeki Rolü

Masallar, çocuğun benliğinin özgürleşme süreçleri üzerinde, sosyal, duygusal ve bilişsel dünya üzerinde etkilidir. Uygun şekilde sunulduğunda, çocuk empati duygusu geliştirebilir; en akıl almaz olaylarda bile kahramanların hikayeleriyle özdeşleşerek kendi duygularını deneyimleme yeteneğini kazanabilir (Lorenzetti & Stame, 2004). Eğer çocuk bir gerçekliği mümkün olarak kabul eder ve kurgusal bir karakter tarafından yaşanan deneyimlere bir isim verebilirse, benzer bir durumla karşılaştığında gelecekte olaylara daha olgun bir şekilde yaklaşabilir. Masalların öğretimi, karakterlerin ve olayların anlatılardaki gerçek ve içsel çatışmaları nasıl kişiselleştirdiğini açıklamaya hizmet eder. Yetişkin sayesinde, masallar bu çatışmaların nasıl çözülebileceğini de önerir. Ayrıca, psikolojik eşleşme üzerine anlatı, düşünce ve dil arasındaki sinerjik ilişkiyi artırarak, yakınsak alanın gelişimini destekler (Vygotskij, 1998).

Yetişkinin rolü, çocuğun bağlantılar kurmasını sağlamak için merkezi bir öneme sahiptir. Bu anlamda, yetişkin, özerklik ustası olarak, bilişsel yapılar (dil, hafıza) üzerinde çalışır ve duygusal deneyimlere etki eder. Masalların öğretimi, yetişkinin etik-ahlaki yapıları aktarımı yoluyla çocuğun modelleri ve norm, inanç, değer sistemlerini içselleştirmesine yardımcı olduğunu öne sürer; bu da uygun davranış normlarının kazanılmasını sağlar. Bu süreç, çocuğun toplumsal normlara uyum sağlamasının yanı sıra, bireysel kimlik ve bağımsızlık gelişimini de destekler (Yılmaz, 2023). Yetişkin rehberliğindeki masal anlatımı, çocuğun hayal gücünü beslerken, aynı zamanda yaşamın karmaşıklıklarıyla başa çıkma becerisini de geliştirir (Hammel, 2018).

Fabllar, çocuklara karakterlerin niyetlerini ve motivasyonlarını, olayların akışını ve davranışsal nedenleri veya sonuçları tanıma fırsatı vererek çıkarımsal süreçleri geliştirme olanağı sunmaktadır (Tanaka, Kakuyama ve Urhausen, 2003). Başka bir deyişle, bir masalın dikkatli bir şekilde aktarılması, çocuğun tek başına üretemeyeceği eleştirel düşünme yeteneği ve çıkarım yapma becerilerinin geliştirilmesi için temel bir öğretici eylemdir. Bazen, masallar, içerik ve ansiklopedik bilgilerin sınırlı olduğu çocuklar ve gençler için erişilmesi zor temalarla ilgilenir. Bu durum, çıkarımsal süreçlerin gelişimini zorlaştırabilir (Del Carlo & Bertolini, 2008). Yetişkin, masal aracılığıyla didaktik eğitim eyleminin bir ajanı haline gelir; çünkü o, eğitim anını yönlendirir ve bunu birkaç düzeyde bilgi kaynağına dönüştürür. Bu süreçte yetişkin, masalları, çocukların ve gençlerin karmaşık kavramları ve durumları anlamalarına yardımcı olacak biçimde, kritik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde sunar (Gardner, 1993).

Özellikle, masallar aracılığıyla sunulan metaforik ve alegorik öğeler, çocukların olaylar arasındaki bağlantıları görmelerine ve daha derin anlamlar çıkarmalarına olanak tanır. Bu, onların sadece okudukları veya duydukları hikayelerdeki yüzey bilgileri ötesine geçmelerini ve daha geniş yaşam dersleri çıkarmalarını sağlar. Böylece yetişkin, masallar üzerinden çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunan bir köprü görevi görür, böylece çocuklar hem akademik hem de kişisel yaşamlarında karşılaştacakları zorluklarla başa çıkmak için gerekli araçları kazanır (Alsaç, 2021).

2.1.3. Fabllarin Pedagojik Yönü

Masal anlatıcısı ile dinleyici arasındaki sürekli diyalog, çocuğun zihnini harekete geçiren sorular sormasına yardımcı olmakta ve onun, kahramanların deneyimlerini kendi yaşam hikayeleriyle bütünleştirmesine teşvik etmektedir. Bu süreçte anlatım, orijinal anlatıdan aşırı sapmalardan kaçınmak ve müdahalelerin tekrarını engellemek amacıyla dikkatli ve sürekli bir yönetim gerektirmektedir (Tasić, 2023). Dolayısıyla, didaktik bakım, tarihin sunduğu tüm tematik alanlardan ve içgörülerden faydalanmayı gerektirmektedir. Masalların didaktik bakımı, tarihin çok anlamlarına, özellikle son ve ahlaki öğretiye, ancak aynı zamanda çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi için faydalı olabilecek unsurlara odaklanmaktadır. İyi bir didaktik eylem, çocuğun karakterlerin hikayelerini ve olayların akışını (olumlu ve olumsuz) özümseyerek, bunları sosyal olgunluk açısından gerçek yaşam deneyimlerine dökmesini sağlamaktadır (D'Urso ve ark., 2020).

Bu bağlamda, fabllar, tamamlanma ve uyarlama arzusu uyandıran, karmaşık ve eksik olarak algılanabilecek bir didaktik araç olarak önem kazanmaktadır. Orijinal versiyonunda okunan hikâye, yetişkin rehberliğini, konunun daha fazla açıklanmasını ve genişletilmesini gerektirmekte olup; bu da hikâyenin zevkini tatmin etmek ve çocuğun psiko-sosyal becerilerinin ve yaratıcılığının gelişimi için işlevsel hale getirmektedir (D'Urso ve ark., 2020).

Fabllar ve bunu takip eden yansıma, çatışan duyguları bile uyandırmalı ve çocuk bu duygulara bir isim vererek, onları yeterince işleyip yönetebilmelidir. Hikâyenin alegorik içerikleri, yetişkinlerle yapılan analiz yoluyla çözümlemeyi gerektirmektedir. Fabl, çağrıştırmacı gücü göz önüne alındığında, öğrenen çocuğun ve öğretene yetişkinin psikolojisine hizmet etme kapasitesine sahip bulunmaktadır; ancak yetişkin, anlatının gizlediği anlamların derinliklerine inmeyi de bilmelidir. Fabllar, eğitici mesajları ihmal etmeden, bireyin hayatındaki öyküleri anlatma ve kelimeleri bir araya getirme biçimlerini bilime aktarma fırsatı sunmaktadır (Del Carlo & Bertolini, 2008).

2.1.4. Ahlaki ve Etik Değerlerin Aktarımındaki İşlevi

Okumanın bilgi birikimimizi zenginleştirdiği sıkça vurgulanmaktadır; bu, insanların yazılı metnin anlamını kavramalarını ve daha önce duymadıkları veya bilmedikleri bilgileri öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Nuttal (1996) tarafından belirtildiği üzere, okuma, anlamın yorumunu anlama olarak tanımlanmaktadır. Weaver (1988) ise okumayı, okuyucunun mevcut bilgisi ile metnin bağlamını ilişkilendirerek yazarın niyetini keşfetme süreci olarak değerlendirmektedir. Okuyucular, yazarın amacını bulmaya çalışırken metnin anlamını çözümlemektedirler.

Hoey (2013)'e göre bir metin, yazarlardan okuyuculara veya konuşmacılardan dinleyicilere kasıtlı iletişim amacının bir kanıtı olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca, Gee (2014), bir metnin ister sözlü ister yazılı olsun, insanlar tarafından yaratılan benzersiz ve tutarlı bir hikâye olduğunu öne sürmektedir. Bu metin tanımları, insanların birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla metin ürettiğini açıkça göstermektedir. Yazılı olanlar söz konusu olduğunda, bir metin, yazılı kelimeler, ifadeler, cümleler ve tüm yayın çalışmaları veya okuma materyallerinde, fabl metinleri de dahil olmak üzere paragraflar şeklinde açıkça görülebilmektedir (Rau, Pelenkahu ve Kumayas, 2024).

Özellikle genç öğrenciler arasında fabl, hayvanlar gibi insan olmayan karakterlerin bulunduğu hikayeler türü olarak iyi bilinen bir tanıma sahiptir. Ne yazık ki, bu fabl anlayışı, hikâyenin ötesindeki bilgiyle, yani "ahlaki değer"le çoğu zaman eşitlenememektedir. Bonn

(2010), fablları "genellikle hayvanların ya da cansız nesnelerin insan özellikleri taşıdığı karakterler olarak hizmet verdiği, ahlaki bir mesaj iletmek amacıyla yazılmış düz ya da şiirsel anlatı" olarak açıklamaktadır (Bonn, 2010). Bu, okuyucuların fabldan sadece eğlenceli bir okuma değil, aynı zamanda hayati bir ders öğrenebileceğini açıkça göstermektedir. Bartens (2004), ahlaki değerlerin, bireylerin davranışlarını ve seçimlerini yönlendiren iyi ve kötü arasındaki temel standartlar olduğunu ileri sürmektedir (Bartens, 2004). Bu görüş, ahlaki değerlerin günlük yaşamda doğru ile yanlış arasında değerlendirme yapmak için uygulanan bir ilke seti ile ilgili olduğunu açıkça göstermektedir. Edebi eserlerde ahlaki değer, okuyucuları olumlu yönde etkileyebilecek veya daha iyi bir hayat yaşamalarına ilham verebilecek bir ders olarak görülmektedir.

Edebi eserlerde bu konunun incelendiği pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen, çoğu araştırma romanlardaki değerleri ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Örneğin, Suthar (2014), popüler Hint kurgu yazarı Chetan Bhagat tarafından yazılan 'One Night at the Call Center' romanındaki altı karakter üzerinden ahlaki değerleri incelemiştir. Ayrıca, Hidayah ve Ghazali (2012), ünlü Endonezyalı roman yazarı A. Fuadi'nin 'Negeri Lima Menara' adlı eserindeki ahlaki değerleri araştırmıştır. Benzer şekilde, daha fazla çalışma bu konuyu romanlar üzerinden merkezileştirmektedir (Ons Paz, 2014; Susanti, 2012; Xinjie ve Mattisson, 2010; Ariyanti, 2016).

Fabllar, ahlaki ve etik değerlerin aktarılmasında mühim bir rol oynamakta, temel ilkelerin bireylere, bilhassa çocuklara, aktarılmasında bir araç olarak hizmet etmektedir (Pulimeno ve ark., 2020; Ratminingsih ve ark., 2020). Bu hikayeler, yalnızca anlatılardan ibaret olmayıp, bireylere yaşamlarında rehberlik edecek temel değerlerle yüklü bulunmaktadır (Pulimeno ve ark., 2020; Ratminingsih ve ark., 2020). Fabllar, ahlaki derslerin büyüleyici ve ilgi çekici bir şekilde iletilmesine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmış olup, bu da onları etik ilkeleri aşlamak için etkili araçlar haline getirmektedir (Pulimeno ve ark., 2020).

Fablların ahlaki değerleri aktarmadaki önemi, karmaşık etik kavramları basitleştirilmiş ve erişilebilir bir formatta sunarak, bireylerin bu öğretileri kavramasını ve içselleştirmesini kolaylaştırmasında yatmaktadır (Pulimeno ve ark., 2020). Fabllarda tasvir edilen karakterler ve senaryolar aracılığıyla bireyler, doğru ve yanlış anlayışlarını şekillendirmeye yardımcı olan ikilemlere, eylemlerin sonuçlarına ve erdemlere maruz kalmaktadırlar (Pulimeno ve ark., 2020). Ayrıca, fabllar genellikle ahlaki değerlerle yakından iç içe geçmiş mesajlar taşımakta olup, bu da onları ahlak eğitimi için değerli kaynaklar haline getirmektedir (Ratminingsih ve

ark., 2020). Özünde fabllar, derin ilkeleri ilgi çekici anlatıların içine hapsederek, ahlaki ve etik değerlerin aktarılması için bir araç görevi görmektedir. Ahlaki ikilemleri, erdemleri ve sonuçları ilişkilendirilebilir ve anlaşılabilir bir şekilde sunarak, fabllar bireylerin, bilhassa gençlerin, ahlaki gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmakta, daha derin bir etik anlayışını teşvik etmekte ve toplumsal değerlerle uyumlu davranışlara rehberlik etmektedir.

2.1.5. Fablların Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisi

Fablların anlatı yapısı, net ahlaki ayrımları ve basitleştirilmiş senaryolarıyla ele alındığında eleştirel düşünme alanında ilginç bir konu oluşturmaktadır. Fabllar, yalnızca ahlaki değerleri aktaran araçlar değil, aynı zamanda okurları analiz, yargılama ve metnin ötesine geçerek çıkarım yapmayı gerektiren senaryolarla meşgul ederek eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden eserlerdir. Bu düşünceyi harekete geçirme yetisi, sınıf ortamından günlük karar verme süreçlerine kadar genişlemekte, böylece fablların eğitimsel değerinin daha geniş bir perspektifte görülmesini sağlamaktadır (Nippold, LaFavre ve Shinham, 2020).

Fabllar, hikâye içinde çözümlenmesi gereken problemleri sunarak eleştirel düşünmeyi teşvik etmektedir. Bu hikayelerdeki karakterler, gerçek yaşam durumlarını yansıtan ancak daha kontrollü ve basitleştirilmiş bir ortamda meydana okumalar veya ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır (Pulimeno ve ark., 2020). Bu durum, özellikle genç okuyucuların, karakterlerin eylemlerine dayalı olarak durumları eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini ve olası sonuçları düşünmelerini sağlamaktadır. Embry (2001)'e göre, bu hikayelerle meşgul olan çocuklar, bilgiyi pasif bir şekilde tüketmek yerine analiz etmeyi ve sorgulamayı öğrenmektedir. Fablların içsel yapısı, eylemlerin ve sonuçların adım adım analiz edilmesini kolaylaştırarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için temel oluşturmaktadır (Embry, 2001).

Ayrıca, fablların içinde yer alan ahlaki dersler, tartışma ve münazara için bir platform sunarak eleştirel düşünmenin önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu tartışmalar, öğrencilerin kendi görüşlerini savunmalarını veya alternatif bakış açılarını göz önünde bulundurmalarını sağlayarak mantıklı argümantasyona katılım becerilerini geliştirmektedir. Paul ve Elder (2008) tarafından vurgulandığı gibi, eleştirel düşünme, analiz etme ve değerlendirme becerilerinin yanı sıra, bunu adil ve empatik bir şekilde yapma eğilimini de içermektedir. Fabllar, öğrencilerin karakterlerin kararlarının doğruluğunu ve sonuçlarının adaletini tartıştıkları bir bağlam sağlayarak bu becerilerin uygulanmasına olanak tanımaktadır (Paul & Elder, 2008).

Bloom ve Fischer (2009) tarafından yapılan araştırmalar, anlatının hipotez testi, kanıtların değerlendirilmesi ve olası önyargıların tanınması gibi karmaşık bilişsel işlevleri tanıtma aracı olarak rolünü vurgulamaktadır. Fabllar bağlamında, bu işlevler okurların anlatının güvenilirliğini değerlendirmesi, temel ahlaki ilkeleri tanımlaması ve sonuçları karakterlerin eylemleriyle ilişkilendirmesi olarak pratiğe dökülmektedir. Bu bilişsel aktiviteler, derin öğrenmeyi teşvik etmekte ve çeşitli durumlarda eleştirel düşünme yeteneğini artırmaktadır (Bloom & Fischer, 2009).

Buna ek olarak, fablların eleştirel düşünme öğretiminde kullanımı, sadece anlatı içerikleriyle sınırlı kalmamaktadır. Fablların alegorik doğası, eğitimcilerin onları daha geniş sosyal ve kişisel konular için metafor olarak kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu alegorik kullanımı, öğrencilerin hikaye ile gerçek dünya uygulamaları arasında soyut bağlantılar kurmalarını teşvik etmekte, bu da eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Pinker (2011), belirli örneklerden daha geniş kavramlara soyutlama ve genelleme yapma yetisinin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde temel olduğunu savunmaktadır. Fabllar, basit ama derin dersleriyle, öğrencilerin bu ileri düzey bilişsel becerileri geliştirmeleri için uygun bir temel sunmaktadır (Pinker, 2011).

2.1.6. Çağdaş Eğitimde Fablların Yeri ve Önemi

Çağdaş eğitim sistemlerinde, fablların işlevi ve değeri, onların eğitici ve ahlaki mesajları basit fakat etkileyici bir derinlikle sunabilme yetenekleri nedeniyle kayda değer bir özellik arz eder. Kültürel ve tarihsel dönemler boyunca, bu öyküler, ahlaki değerlerin ve toplumsal normların eğitiminde önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerin bilişsel ve ahlaki gelişimlerine yaptıkları katkılar sayesinde, ağdaş eğitimde fablların önemi devam etmektedir (Smith, 2010). Bu öykülerin modern eğitim ortamlarında değerli olmasının temel sebeplerinden biri, etik değerler ve sosyal normların aktarımında sahip oldukları etkileyici güçtür. Alegori ve metafor yoluyla fabllar, örneğin Aisopos'un "Kaplumbağa ve Tavşan" veya "Yalancı oban" gibi eserler aracılığıyla, sabır, dürüstlük ve aldatmanın sonuçları gibi konularda dersler vermektedir. Bu anlatılar, öğrencilerin doğru ve yanlış üzerine düşünmelerine yardımcı olarak, onlarda ahlaki bir pusula geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Livo & Rietz, 1986).

Ayrıca, fablların eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan katkısı da dikkate değerlidir. Öykülerin çok katmanlı yapısı, öğrencilerin karakterlerin motivasyonlarını analiz etmelerine, altında yatan temaları çözümlemelerine ve hikâye ile gerçek yaşam durumları arasında bağlantılar kurmalarına olanak tanır (Castañeda Bohórquez et al., 2017). Bu süreç,

öğrencilerin karmaşık metinleri çözme ve anlama yeteneklerini geliştirirken, akademik başarılarına da önemli bir katkı sağlar. Ek olarak, fablların tekrarlayan ve tahmin edilebilir yapısı, anlatı becerilerinin gelişimini destekleyerek öğrencilerin olay örgüsü ve karakter gelişimini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Nikolajeva, 2014).

Eğitim müfredatlarına fablların dâhil edilmesi, öğrencilerde kültürel okuryazarlığı teşvik etmek ve farklı geleneklere olan saygıyı artırmak gibi kritik roller üstlenmektedir. Birçok fabl, çeşitli kültürel arka planlardan kaynaklanır ve evrensel temalar üzerinden farklı toplumlarla rezonans kurar. Eğitimciler, öğrencilere farklı kültürlerden fabllar sunarak, kültürel çeşitlilik ve küresel birliktelik konularında derin bir takdir duygusu geliştirilmesine katkıda bulunabilirler (Zippe, 2007). Bu çokkültürlü perspektif, öğrencilerin dünya görüşlerini genişletmenin yanı sıra, farklı kültürel anlatılara ve değerlere yönelik empati ve saygının pekiştirilmesine de zemin hazırlar.

Çağdaş pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde, fabllar, farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim metodolojilerinde önemli bir araç olarak benimsenmiştir. Fablların kısıtlılığı ve basit anlatım dili, çeşitli okuma yetilerine ve öğrenme gereksinimlerine sahip öğrenciler için idealdir. Örneğin, bu anlatılar, metinleri basitleştirilmiş veya iki dilli formatlarla sunarak İngilizce öğrenen öğrencilere uyarlanabilir ve böylece dil edinimi ile okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Sutherland & Arbuthnot, 2011). Ayrıca, fablların evrensel çekiciliği, farklı arka planlara ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin materyalle etkileşime geçebileceği kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturulmasına olanak tanır. Fabllar aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini desteklemede de etkili bir araçtır. Fabllardaki yaratıcı senaryolar ve insan özellikleri taşıyan karakterler, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve hikâye anlatma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Öğrenciler, bu anlatılarla etkileşim kurarken, kendi fabllarını yazma, hikayeleri dramatize etme veya karakterlerin ve mekanların görsel temsillerini yaratma gibi aktivitelerle yaratıcılıklarını keşfedebilirler (Fisher & Williams, 2004). Bu yaratıcı egzersizler, öğrencilerin ifade yeteneklerinin artırılmasının yanı sıra, duygusal ve sosyal gelişimlerine de destek olur ve onlara farklı bakış açıları ile senaryoları güvenli ve yapılandırılmış bir ortamda keşfetme fırsatı tanır (Nodelman, 2008).

2.2. SENTAKTİK GELİŞİM VE DÖNEMLERİ

2.2.1. Erken Çocuklukta Sentaktik Becerilerin Gelişimi

Erken çocukluk dönemi, dil gelişiminin en hızlı ve kritik evrelerinden biri olarak kabul edilir. Bu dönemde çocuklar, dilin temel yapı taşları olan sesbilgisi, biçimbilgisi ve sentaks gibi çeşitli dil bileşenlerini özümseyorlar (Berko Gleason & Ratner, 2016). Özellikle, sentaktik beceriler, dilbilgisel yapıları kavrama ve kullanma kapasiteleri açısından mühim bir yer tutar. Sentaktik becerilerin gelişimi, çocukların kelime dağarcıklarının genişlemesiyle eş zamanlı olarak ilerler ve bu süreçte çevresel etkileşimlerin rolü kritik önem taşır (Hoff, 2006).

Araştırmalar gösteriyor ki, çocuklar ilk sentaktik yapılarını yaklaşık olarak iki yaş civarında üretmeye başlıyor. Bu evrede, basit cümle yapıları kullanarak iletişim kurarlar ve zaman içinde daha karmaşık sentaktik yapıları özümserler (Tomasello, 2011). Çocukların bu sentaktik evrimi, ebeveynler ve bakıcıların sunduğu dilsel girdilerle doğrudan ilişkilidir. Zengin dil girdisi ve etkileşimin, çocukların sentaktik yapılarını daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak sağladığı bulgulanmıştır (Hart & Risley, 2006). Araştırmalar ayrıca, sözdizimsel becerilerin çocukluk, ergenlik ve erken yetişkinlik dönemleri boyunca evrilmeye devam ettiğini ve ancak orta yaşlarda bir istikrara kavuştuğunu göstermektedir (Nuñez et al., 2011). Bu durum, biçimlendirici yıllar boyunca sözdizimsel becerilerin sürekli olarak desteklenmesi ve geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunu vurgular. Bununla birlikte, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi, erken çocukluk eğitiminde temel bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Gillis et al., 2012).

Erken çocukluk döneminde, sosyal etkileşimler ve sosyal beceri eğitiminin, sözdizimsel becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlerle kurulan etkileşimler, arkadaşlarla yapılan oyunlar ve öğrenme sürecindeki iş birliği, dil yapısının geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlar (Nurjanah et al., 2022). Aynı zamanda, erken çocukluk öğretmenlerinin etkileşim becerileri, pedagojik sürecin kalitesini artırarak, küçük çocukların genel gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Fukkink et al., 2019). Sözdizimsel becerilerin edinilme sürecinde çocuklar, başlangıçta tek sözcüklü ifadelerden iki ve üç sözcüklü cümlelere doğru bir geçiş yapmaktadırlar. Brown'ın (1973) belirttiği üzere, bu dönemde çocuklar tarafından üretilen "telegraphic speech" adı verilen ifadeler, yardımcı fiiller ve bağlaçlar gibi dilbilgisel unsurları içermez. Ancak zamanla, çocukların cümle yapıları daha karmaşık bir yapıya bürünür ve dilbilgisel kurallara daha uygun cümleler kurmayı öğrenirler.

Bu süreçte, çocuklar etraflarındaki yetişkinlerin konuşmalarını model alarak ve onlarla etkileşime girerek dil yeteneklerini geliştirirler (Snow, 1986).

Erken çocuklukta sözdizimsel becerilerin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, çocukların dil yeteneklerinin bireysel farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Çocukların dil gelişimi üzerinde genetik faktörlerin yanı sıra sosyo-ekonomik durum, eğitim seviyesi ve kültürel bağlam gibi çevresel faktörler de belirleyici olmaktadır (Rowe, 2012). Örneğin, yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları, zengin dil çevreleri ve sürekli dilsel uyaranlar sayesinde, sentaktik becerilerde daha hızlı ilerleme kaydetmektedirler (Huttenlocher et al., 2010). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde sözdizimsel becerilerin gelişimi, çocuğun bireysel özellikleri ve çevresel faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir (Weisleder & Fernald, 2013).

2.2.2. Ergenlik Döneminde Dilin Yapısal Değişiklikleri

Ergenlik dönemi, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli değişikliklerin yaşandığı bir evredir. Bu dönemde, dilin yapısal değişiklikleri de dikkat çekicidir. Araştırmalar, ergenlik döneminde dil kullanımının daha karmaşık ve soyut hale geldiğini, dilsel yetilerin genişlediğini ve sözdizimsel yapıların daha ileri düzeyde kullanıldığını göstermektedir (Nippold, 1998). Bu değişiklikler, ergenlerin artan bilişsel kapasiteleri ve sosyal etkileşimlerinin çeşitlenmesiyle yakından ilişkilidir (Vygotsky, 1978).

Ergenlikte dilin yapısal değişikliklerinden biri, sözdizimsel karmaşıklığın artmasıdır. Ergenler, bu dönemde daha uzun ve karmaşık cümle yapıları kullanma eğilimindedirler. Örneğin, yan tümcelerin kullanımı, bağlaçlar ve dilbilgisel kuralların daha esnek bir biçimde uygulanması bu dönemde belirginleşir (Nippold, 2004). Ayrıca, ergenler daha fazla alt ve üst düzey sözdizimsel yapıları kullanarak dilsel becerilerini geliştirirler (Scott, 2004). Ergenlik döneminde görülen bir diğer dilsel değişiklik, kelime dağarcığının genişlemesidir. Bu dönemde, ergenlerin kelime hazineleri önemli ölçüde artar ve daha spesifik, teknik ve soyut terimler dil kullanımında yer almaya başlar (Berman, 2004). Bu genişleme, eğitim ve sosyal çevrenin etkisiyle desteklenir. Ergenler, okul ortamında edindikleri yeni bilgileri ve kavramları dilsel ifade biçimlerine entegre ederler (Schleppegrell, 2004).

Metafor ve diğer figüratif dil kullanımları da ergenlik döneminde gelişmektedir. Ergenler, daha soyut düşünme yeteneklerinin artmasıyla birlikte, dilde metaforik ifadeleri daha sık ve doğru bir şekilde kullanmaya başlarlar. Bu, onların dilsel ifadelerini zenginleştirir ve iletişimdeki nüansları daha iyi kavramalarına olanak tanır (Im-Bolter, Cohen ve Farnia,

2013). Metafor kullanımı, ergenlerin bilişsel ve dilsel olgunlaşmalarının bir göstergesi olarak kabul edilir (Kövecses, 2010). Ergenlerin dil gelişiminde pragmatik becerilerde de ilerlemeler gözlemlenir. Bu beceriler, dilin sosyal bağlamda nasıl kullanıldığını içerir ve ergenler, bu dönemde daha etkili iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler (Nippold, 2007). Özellikle ironi, sarkazm ve çeşitli dil oyunları gibi karmaşık dilsel stratejileri daha iyi anlama ve kullanma becerisi kazanırlar (Colston, 2000). Akran ilişkileri, aile içi iletişim ve medya gibi dış etkenler, ergenlerin dilsel gelişimini şekillendirmede kritik rol oynamaktadır. Örneğin, akran grupları içinde kullanılan jargon ve dilsel normlar, ergenlerin dil kullanımını doğrudan etkileyebilir (Eckert, 2000). Aynı şekilde, sosyal medya ve dijital iletişim araçlarının yaygınlaşması, ergenlerin dil kullanımında yeni eğilimler ve yapısal değişikliklere yol açabilir (Tagliamonte & Denis, 2008).

2.2.3. Yetişkinlikte Sentaktik Karmaşıklık ve Akıcılık

Yetişkinlik dönemi, dilsel becerilerin en üst düzeye ulaştığı ve dilin akıcılığı ile sentaktik karmaşıklığın en belirgin şekilde gözlemlendiği bir evredir. Yetişkinler, dilin tüm bileşenlerini ustalıkla kullanabilme yetisine sahiptirler ve bu yetilerini çeşitli sosyal ve profesyonel bağlamlarda etkin bir şekilde sergilerler. Araştırmalar, yetişkinlerin dilsel performansında sentaktik karmaşıklığın ve akıcılığın önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Berman & Ravid, 2009). Sentaktik karmaşıklık, bir cümlelerin ya da söylemin yapısal zenginliği ve çeşitliliği olarak tanımlanabilir. Yetişkinler, dil kullanımında daha karmaşık cümle yapıları kurma yetisine sahiptirler. Bu yapılar, alt cümlecikler, bağlaçlar ve çeşitli dilbilgisel yapıların ustaca kullanımını içermektedir (Crossley & McNamara, 2014). Örneğin, yetişkinler, çoklu yan cümleler ve karmaşık bağlaçlarla zenginleştirilmiş cümleler kurarak dilsel ifade biçimlerini çeşitlendirebilirler (Biber, Gray, & Staples, 2016).

Yetişkinlerin dilsel akıcılığı ise, dilin hızlı, doğru ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi anlamına gelir. Dilsel akıcılık, düşüncelerin kesintisiz ve pürüzsüz bir şekilde ifade edilmesini sağlar (Segalowitz, 2010). Yetişkinlerde akıcılık hem sözlü hem de yazılı dilde kendini gösterir ve bu yeti, onların profesyonel ve sosyal iletişimlerinde kritik bir rol oynar (Levett, 1989). Yetişkinlerin dilsel akıcılıkları, onların bilgi birikimi, deneyimleri ve dilsel uygulamalarındaki süreklilik ile doğrudan ilişkilidir. Sentaktik karmaşıklık ve akıcılık arasındaki ilişki, yetişkinlerin dil kullanımının etkinliğini belirleyen önemli bir faktördür. Karmaşık sentaktik yapılar, dilin zenginliğini ve ifade gücünü artırırken, akıcılık ise bu yapıların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar (Housen & Kuiken, 2009). Bu bağlamda, yetişkinlerin dilsel

performanslarında yüksek düzeyde sentaktik karmaşıklık ve akıcılık, onların dilsel yeterliliklerini ve iletişim becerilerini yansıtır.

Dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, yetişkinlerin dil becerilerinin yaşam boyu öğrenme sürecinin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Yetişkinler, mesleki ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli dilsel görevler ve etkileşimler sayesinde dilsel becerilerini sürekli olarak geliştirirler (Ellis, 2012). Örneğin, mesleki yazışmalar, akademik çalışmalar ve sosyal medya etkileşimleri, yetişkinlerin dilsel karmaşıklık ve akıcılık düzeylerini artıran önemli faktörlerdir (Hyland, 2004).

2.2.4. Dil Edinimi Teorileri ve Sentaktik Gelişim

Dil edinimi, insanın en karmaşık bilişsel süreçlerinden biri olup, birçok teorik çerçeve altında incelenmiştir. Bu süreç, bireyin dil yetisini kazanmasını ve dilin yapısal özelliklerini öğrenmesini içermektedir. Bu bağlamda, dil edinimi teorileri ve sentaktik gelişim üzerine yapılan çalışmalar, dil bilim ve psikoloji disiplinlerinin kesişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Dil edinimi teorileri arasında en bilinenlerden biri Noam Chomsky'nin evrensel dilbilgisi kuramıdır. Chomsky'ye göre, insanlar doğuştan gelen bir dil yetisiyle dünyaya gelirler ve bu yeti, evrensel dilbilgisi kuralları çerçevesinde işler (Chomsky, 1965). Bu teori, çocukların dil öğrenme sürecinde çevresel girdilerden bağımsız olarak dilbilgisel yapıları nasıl hızlı ve doğru bir şekilde edindiklerini açıklar. Chomsky'nin çalışmalarına göre, dil yetisi doğuştandır ve her insan beyninde bu yetiyi yöneten bir yapı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi de dil edinimi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Piaget, dil ediniminin bilişsel gelişim aşamalarıyla paralel ilerlediğini savunur (Piaget, 1952). Piaget'ye göre, çocuklar çevreleriyle etkileşimleri sonucunda dilsel yapı ve kuralları öğrenirler. Bu süreçte, bilişsel yapıların oluşumu ve gelişimi, dilin edinilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

Sentaktik gelişim, dil edinimi sürecinin önemli bir boyutudur. Roger Brown'un çocuk dil gelişimi üzerine yaptığı çalışmalar, çocukların dil ediniminde sentaktik yapıların öğrenilme sırasını ve hızını ortaya koyar (Brown, 1973). Brown'un bulgularına göre, çocuklar dil ediniminde belirli evrelerden geçerler ve bu evrelerde sentaktik yapıların öğrenimi, bilişsel ve çevresel faktörlerle şekillenir. Lev Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramı ise dil ediniminde sosyal bağlamın önemine vurgu yapar. Vygotsky, dil gelişiminin sosyal etkileşimler ve kültürel bağlamlar içinde gerçekleştiğini belirtmektedir (Vygotsky, 1978). Çocuklar, dilsel yapı ve kuralları, çevrelerindeki yetişkinler ve akranlarıyla olan etkileşimleri aracılığıyla öğrenirler. Bu etkileşimler, çocuğun sentaktik yapıları doğru bir şekilde edinmesine ve kullanmasına katkı

sağlar. Sentaktik gelişimin detaylı incelenmesi, çocukların dil öğrenme sürecindeki evreleri ve bu evrelerde karşılaşılan zorlukları anlamamıza yardımcı olmaktadır (Kol, 2011). Bloom ve Lahey'in çalışmalarına göre, sentaktik gelişim, çocukların karmaşık cümle yapılarını oluşturma ve anlama yeteneklerini kapsar (Bloom & Lahey, 1978). Bu süreç, dilin diğer bileşenleriyle birlikte gelişir ve bireyin dilsel yeterliliğini artırır.

2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI VE ÖNEMİ

Eleştirel düşünmenin kökleri, 2500 yıl öncesine kadar uzanmakta olup, Sokrates'in diyaloglarına dayanmaktadır. Sokrates'in sorgulayıcı yöntemi, öğrencilerinin bilgiye ulaşma yollarını irdeleyerek, günümüzde eleştirel düşünme olarak adlandırılan düşünme biçiminin temellerini atmıştır. Zaman içerisinde çeşitli düşünürlerin katkılarıyla değişime ve gelişime uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Ortaçağ'da, Thomas Aquinas'ın yazıları ve öğretileri aracılığıyla daha sistematik hale gelmiş ve bu dönemde felsefi düşüncenin önemli bir unsuru olmuştur (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009).

Eleştirel düşünmenin daha sonraki evriminde, Fransız aydınlanmacıları Bayle, Montesquieu, Voltaire ve Diderot'nun katkıları, bu düşünme biçiminin toplumsal ve politik platformlarda daha geniş bir alanda ele alınmasını sağlamıştır. 19. yüzyılda Herbert Spencer tarafından daha da genişletilerek sosyal bilimlerde önemli bir yer edinmiş, Karl Marx tarafından kapitalizmin eleştirisinde kullanılmak suretiyle ekonomik alanda da kendine yer bulmuştur (Koç, 2007). Son zamanlarda, eleştirel düşünme, sadece akademik ortamda değil, aynı zamanda sorun çözmeye yönelik tüm platformlarda da önemli bir kavram haline gelmiştir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). 1950'li yıllarda eğitim literatürüne giren eleştirel düşünme kavramı, bilgi edinme sürecinde irdeleyebilmeyi; çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi; yeni durum ve ürünleri ölçütlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Demir ve Akinoğlu, 2010).

Eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizin farkında olup bizim dışımızdakilerin de düşünme süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır (Özden, 2003). Bu tanım, eleştirel düşünmenin bireyin kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini dikkate alarak, öğrenme ve anlama süreçlerinde aktif bir rol oynamasını vurgulamaktadır. Paul ve Elder (2008) ise eleştirel düşünmeyi,

düşünmeyi geliştirmek için düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlamaktadır.

Paul ve Elder (2008)'a göre iyi eğitilmiş bir eleştirel düşünür, yaşam boyu karşılaştacağı soruları ve problemleri ortaya çıkarır ve bunları açık ve kesin bir biçimde formüle etmektedir. Soyut fikirleri kullanarak etkili bir şekilde yorumlamak için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir. Bu süreçte, elde edilen bilgileri ilgili ölçüt ve standartlara karşı test ederek, iyi düşünülmüş sonuçlara ve çözümlere ulaşmaktadır. Gerektiğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve uygulamalarını farkedip değerlendirerek, alternatif düşünce sistemlerinde açık görüşlü olarak düşünmektedir. Ayrıca, karmaşık sorunlara çözüm bulmada diğerleriyle etkili iletişim kurar (Önal, 2020).

Eleştirel düşünme, kısaca, kendini yönlendiren, kendini disipline eden, kendini izleyen ve kendini düzeltici bir düşünmedir. Bu düşünme biçimi, mükemmellik standartlarını ve bu standartların dikkatli kullanımını gerektirmektedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme, etkili iletişim ve problem çözme yetenekleri gerektirmekte olup, doğal benmerkezlilik ve sosyosentrizmin üstesinden gelme taahhüdünü de içermektedir (Paul ve Elder, 2008). Paul (1995) ve Nosich (2011)'e göre, eleştirel düşünür olabilmek için öncelikle eleştirel düşünme bileşenlerini düşünmemize uygulamamız gerekmektedir. Eleştirel düşünme bileşenlerine dair açıklamalar aşağıda verilmiştir:

- Amaç ve Hedef Belirleme: Eleştirel düşünürler, düşüncelerini belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirmektedir. Bu amaç, düşünme sürecinin sonunda ulaşılması gereken hedefi belirlemekte ve düşünmenin yönünü tayin etmektedir.
- Bilgi Toplama ve Değerlendirme: Eleştirel düşünme, bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecini içermektedir. Bu süreçte, eleştirel düşünürler, elde edilen bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini analiz ederek, bu bilgileri düşünce süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmaktadır.
- Varsayımların Analizi: Eleştirel düşünme, düşünce süreçlerinde yapılan varsayımların farkına varmayı ve bu varsayımları analiz etmeyi gerektirmektedir. Eleştirel düşünürler, varsayımlarının doğruluğunu sorgulamakta ve bu varsayımlar üzerine düşünerek daha sağlam temellere dayanan sonuçlara ulaşmaktadır.
- Çıkarım ve Sonuç Çıkarma: Eleştirel düşünme süreci, elde edilen bilgilerin ve yapılan analizlerin sonucunda belirli çıkarımlar yapmayı içermektedir. Bu çıkarımlar, eleştirel

düşünürlerin ulaştıkları sonuçları ifade etmekte ve düşünce süreçlerinin ürünlerini yansıtmaktadır.

- **Perspektiflerin Değerlendirilmesi:** Eleştirel düşünürler, farklı bakış açılarını ve perspektifleri değerlendirmekte ve bu perspektifler arasındaki ilişkileri anlamaya çalışmaktadır. Bu değerlendirme süreci, eleştirel düşünürlerin daha geniş bir çerçevede düşüncelerine ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşmalarına olanak tanımaktadır.
- **İletişim ve İşbirliği:** Eleştirel düşünme, etkili iletişim ve işbirliği becerilerini içermektedir. Eleştirel düşünürler, düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade ederek, diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmaktadır. Ayrıca, karmaşık sorunlara çözüm bulmada diğerleriyle işbirliği yaparak, kolektif düşünme süreçlerine katkıda bulunmaktadır.

Dolayısıyla, eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme süreçlerinde etkili bir şekilde yer almasını sağlayan, disiplinli ve organize bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçimi, bireylerin daha bilinçli, sorgulayıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünmenin eğitim sistemlerinde ve günlük yaşamda daha fazla vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bileşenleri

Eleştirel düşünme becerileri, bireylerin doğru ve mantıklı yargılara ulaşabilme yeteneğini geliştiren çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Ennis (1985), eleştirel düşünmenin yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olmak üzere üç temel yapısından bahsetmiş ve eleştirel düşünmeyi, "ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme" olarak tanımlamaktadır (Ennis, 1985). Bu tanım çerçevesinde Ennis (2001), eleştirel düşünmede altı temel bileşen olduğunu belirtmektedir. Bu bileşenler odak, neden, çıkarım, durum, açıklık ve gözden geçirme olarak ifade edilmiştir. Baş harflerinden oluşan FRISCO kısaltması ile hatırlanan bu bileşenler, Ennis tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- **Odak (Focus):** Odak noktasını veya merkezdeki sorunu tanımlamayı içermektedir. Eleştirel düşünürler, düşünme süreçlerinde belirli bir odak noktasına yoğunlaşmakta ve bu odak noktası etrafında düşüncelerini organize etmektedir.
- **Neden (Reason):** Nedenlerin ulaşılabilirliğini tanımlama ve değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte, eleştirel düşünürler, düşüncelerinin ve argümanlarının altında yatan nedenleri belirlemekte ve bu nedenlerin geçerliliğini sorgulamaktadır.

- Çıkarım (Inference): Nedenlerin ulaşılabilir olduğunu varsayarak, çıkarımın niteliğini değerlendirmeyi içermektedir. Eleştirel düşünürler, elde edilen bilgileri kullanarak mantıklı çıkarımlar yapmakta ve bu çıkarımların doğruluğunu analiz etmektedir.
- Durum (Situation): Duruma dikkat verme sürecini ifade etmektedir. Eleştirel düşünürler, içinde bulundukları durumu ve bağlamı dikkate alarak düşünme süreçlerini yönlendirmekte ve bu durumun gerektirdiği şekilde hareket etmektedir.
- Açıklık (Clarity): Dilin açık olduğundan emin olmak için kontrol etme sürecini kapsamaktadır. Eleştirel düşünürler, düşüncelerini ve argümanlarını net ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeye özen göstermektedir.
- Gözden Geçirme (Overview): Geri çekilerek hepsine bir bütün olarak bakma sürecini içermektedir. Eleştirel düşünürler, düşüncelerini ve sonuçlarını bir bütün olarak değerlendirerek, genel bir bakış açısı geliştirmektedir.

Eleştirel düşünmeyi belli bir amaca yönelik öz denetimli yargı olarak ifade eden Facione (2000), eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenleri analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak belirlemiştir. Facione (2015) bu bileşenleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Analiz Etme: Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan farklı gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri tanımlamaktadır. Bu süreç, eleştirel düşünürlerin karmaşık bilgi ve fikirleri analiz ederek, aralarındaki ilişkileri belirlemesini sağlamaktadır.
- Yorum Yapma: Çeşitli deneyim, durum, veri, olay, hüküm, inanç, kural, prosedür veya kriterlerin anlamını ve önemini belirlemek ve kavramaktır. Eleştirel düşünürler, elde edilen bilgilerin anlamını ve bu bilgilerin bağlam içerisindeki önemini değerlendirerek yorum yapmaktadır.
- Öz Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetlemesi ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemesidir. Eleştirel düşünürler, düşünce süreçlerini sürekli olarak izlemekte ve gerektiğinde bu süreçleri düzenlemektedir.
- Çıkarımda Bulunma: Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak, hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek, konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca

ulaşmaktır. Eleştirel düşünürler, mantıklı ve geçerli çıkarımlar yaparak, bu çıkarımları düşünce süreçlerinde kullanmaktadır.

- Açıklama: Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemesi ve inandırıcı argümanlar şeklinde akıl yürütmesini sunmasıdır. Eleştirel düşünürler, düşüncelerini ve bu düşüncelerin dayandığı argümanları açık ve ikna edici bir şekilde açıklamaktadır.
- Değerlendirme: İfadelerin veya bir kişinin algı, deneyim, durum, yargı, inanç ya da görüş hesapları, açıklamaları olan diğer temsillerin inandırıcılığını değerlendirmek ve gerçeğin veya ifadeler, açıklamalar, sorular ya da başka biçimlerdeki sunumlar arasındaki çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmektir. Eleştirel düşünürler, düşüncelerinin ve argümanlarının doğruluğunu ve mantıksal tutarlılığını değerlendirerek, daha sağlam sonuçlara ulaşmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, çeşitli düşünürler eleştirel düşünmeye dair yapmış oldukları tanımlar çerçevesinde eleştirel düşünme bileşenlerini belirlemişlerdir. Genel olarak tanımlar birbirine yakın olmakla birlikte, belirtilen eleştirel düşünme bileşenleri de birbiriyle benzerlik göstermektedir. Eleştirel düşünmeyi bireyin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme süreci olarak ele alan Paul (1995) tarafından eleştirel düşünmenin bileşenleri on bileşen şeklinde belirlenmiştir. Bu bileşenler, eleştirel düşünme sürecinin yapı taşlarını oluşturmakta ve bu sürecin etkin bir şekilde işlemlerini sağlamaktadır. Her düşünme sürecinin belirli bir amacı bulunmaktadır. Bu süreç, bir şeyi ortaya koymak, sorulara cevap bulmak ve karşılaşılan problemleri çözmek için başlatılmış bir süreçtir. Tüm düşünme süreci varsayımlara dayanmakta ve birtakım bakış açılarından ortaya çıkmaktadır. Bu düşünme sürecinde veriye, bilgiye ve kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır; süreç, kavramlar ve görüşler aracılığıyla tanımlanmakta ve biçimlenmektedir. Her düşünme süreci, insanı belirli sonuçlara götürmekte ve bu sonuçlara göre insanlar çıkarım ve yorumlarda bulunmaktadır. Tüm bu düşünme süreci, insanları belli bir sonuca ulaştırmaktadır.

Paul (1995) tarafından belirlenen bu bileşenlerin soru şeklinde sunumu aşağıdaki gibidir:

- Düşünmemin amacı nedir? Neyi başarmaya çalışıyorum? Her düşünme sürecinin arkasında belirli bir amaç yatmaktadır. Bu amaç, düşünme sürecinin yönünü belirlemekte ve sürecin sonunda ulaşılmak istenen hedefi tanımlamaktadır.

- Cevaplamaya çalıştığım kesin soru nedir? Hangi soruyu soruyorum? Eleştirel düşünme sürecinde, düşünürlerin belirli bir soruya odaklanması gerekmektedir. Bu soru, düşünme sürecinin merkezinde yer almakta ve düşüncelerin bu soru etrafında şekillenmesini sağlamaktadır.
- Hangi bakış açısını kullanıyorum? Neyi ima ediyorum? Düşünme süreci, belirli bakış açılarına dayanmakta ve bu bakış açıları düşüncelerin yönünü etkilemektedir. Eleştirel düşünürler, kullandıkları bakış açılarını ve bu bakış açılarının ima ettiklerini fark etmeli ve değerlendirmelidir.
- Hangi bilgiyi kullanıyorum? Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim? Eleştirel düşünme sürecinde, düşünürlerin elde ettikleri bilgileri değerlendirmeleri ve bu bilgilerin geçerliliğini sorgulamaları gerekmektedir. Bu süreçte, bilgi ve deneyim önemli bir rol oynamaktadır.
- Bilgiyi nasıl yorumluyorum? Eleştirel düşünme sürecinde, elde edilen bilgilerin doğru bir şekilde yorumlanması gerekmektedir. Bu yorumlar, düşünme sürecinin kalitesini belirlemekte ve sonuçların doğruluğunu etkilemektedir.
- Düşünmemin merkezinde hangi kavramlar ve fikirler var? Burada temel görüş nedir? Eleştirel düşünme sürecinde, belirli kavramlar ve fikirler düşüncelerin merkezinde yer almakta ve bu kavramlar düşünme sürecinin yönünü belirlemektedir. Eleştirel düşünürler, bu kavramları ve fikirleri açıkça tanımlamalıdır.
- Hangi yargılara ulaşıyorum? Eleştirel düşünme sürecinde, düşünürlerin ulaştıkları yargılar önemli bir yer tutmaktadır. Bu yargılar, düşünme sürecinin sonucunu yansıtmakta ve düşüncelerin sonucunu belirlemektedir.
- Hangi varsayımlarda bulunuyorum? Neyi varmış gibi kabul ediyorum? Eleştirel düşünme sürecinde, varsayımlar önemli bir rol oynamaktadır. Eleştirel düşünürler, yaptıkları varsayımları fark etmeli ve bu varsayımların doğruluğunu sorgulamalıdır.
- Yargıları kabul edersem, olası çıkarımlar neler? Bu sonuca nasıl vardım? Eleştirel düşünme sürecinde, yapılan yargıların olası çıkarımları değerlendirilmelidir. Eleştirel düşünürler, yaptıkları çıkarımların doğruluğunu ve bu çıkarımların olası sonuçlarını analiz etmelidir.
- Düşüncemi eyleme geçirirsem, sonuçları ne olacak? Eğer bir başkası söylediklerimi kabul edecek olursa, bu ne gibi sonuçlar doğurur? Eleştirel düşünme sürecinin sonunda,

düşüncelerin eyleme geçirilmesi durumunda ortaya çıkacak sonuçlar değerlendirilmelidir. Eleştirel düşünürler, düşüncelerinin olası etkilerini ve bu etkilerin sonuçlarını göz önünde bulundurmalıdır.

Bu bileşenler, eleştirel düşünme sürecinin temel yapı taşlarını oluşturmakta ve düşünürlerin düşünme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaktadır. Eleştirel düşünmenin bu bileşenlerinin anlaşılması ve uygulanması, bireylerin daha bilinçli ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünmenin eğitim sistemlerinde ve günlük yaşamda daha fazla vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.2. Eğitimde Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eğitim, sürekli değişen ve gelişen dinamik bir süreçtir. Dünyada bilim, teknoloji ve sanayi alanlarında meydana gelen gelişmeler, farklı ihtiyaçları ortaya çıkarmakta ve bu durum eğitim ve öğretimi de etkilemektedir. Günümüzde bireylerin sosyal, ekonomik ve politik açılardan birçok problemle karşı karşıya kalması, bu karmaşık problemlerle baş edebilme yeteneklerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Bireylerin ve yurttaşların doğru kararlar alabilmesi, sosyal yaşamda etkili olabilmesi, yaşadığı dünyayı doğru anlaması, yorumlaması ve dünyanın insanlığın lehine dönüşebilmesinde katkı sağlayabilmesi, onların en önemli özelliklerinden biri olan düşünme yetisini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu durumda, sadece düşünmek yetersiz kalmakta; düşünme üzerinde ölçütler kullanarak sistematik ve disiplinli düşünmek, yani eleştirel düşünmek gerekmektedir (Alsaleh, 2020).

Eleştirel düşünmenin sonradan öğretilen bir beceri olduğu göz önüne alındığında, okullara bu konuda büyük bir sorumluluk düşmektedir (Koç, 2007). Paul (1992), eleştirel düşünme öğretiminin genel bir eğitimsel reform olduğunu ve bu reformun, eğitim programının hedeflerinden ders kitaplarına, değerlendirme yöntemlerinden personelin geliştirilmesine kadar her ögeye yansıtılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme öğretimi, eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşım benimseyerek, tüm bileşenlerini eleştirel düşünme prensipleri doğrultusunda yeniden yapılandırmasını gerektirmektedir.

İpşiroğlu (2002), öğretimin temel amacının düşünmeyi öğretmek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşe göre, öğretim, bireyleri yaşama hazırlamalı ve onların sorunlara farklı açılardan bakabilen, eleştirel ve özgür düşünebilen, kişilikleri gelişmiş bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamalıdır. İpşiroğlu (1997), eleştirel düşünmenin öğretiminde iki temel noktaya vurgu yapmaktadır. Bunlar öğrencilere okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması ve düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesidir. Okuma sevgisi ve

alışkanlığı, bireylerin bilgiye erişimini ve bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini kolaylaştırmakta; düşünmeye ağırlık veren ders programları ise, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Eğitimde eleştirel düşünme öğretiminin başarısı, eğitimcilerin bu konuda donanımlı ve bilinçli olmalarını gerektirmektedir. Eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve bu becerileri öğrencilere aktarmaları, eleştirel düşünme öğretiminin etkinliğini artırmaktadır. Ayrıca, eleştirel düşünme öğretiminin müfredatın her aşamasına entegre edilmesi ve bu sürecin sürekli değerlendirilerek iyileştirilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde, Mcknown (1997) tarafından tanımlanan dört farklı yaklaşım ortaya çıkmaktadır (Akt. Vural ve Kutlu, 2004):

Konu Temelli Eğitim Yaklaşımı: Bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları, içerik birimine paralel olarak açık bir şekilde öğrencilere sunulmaktadır. Bu yaklaşımda, eleştirel düşünme becerileri belirli bir ders veya konu kapsamında ele alınmakta ve bu kapsamda geliştirilmektedir.

Konuya Entegre Etme (İnfüzyon) Yaklaşımı: Bu yaklaşım, içerik birimi ile eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak, bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir. Koç (2007)'ye göre bu yaklaşımda, düşünme ayrı olarak ele alınıp bir şeye ilave edilemez; aksine, tüm konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde gerekli bir parça olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, eleştirel düşünme becerilerinin her ders ve konuda doğal olarak işlenmesini amaçlamaktadır.

Genel Yaklaşım (Beceri Temelli Yaklaşım): Bu yaklaşım, eleştirel düşünme egzersizlerinin tek bir derse ya da konuya bağlı olmaması gerektiğini savunmaktadır. Eğitimin eleştirel düşünme tabanında verilmesi gerektiği (Kökdemir, 2003) ve beceri temelli eğitim olarak da adlandırılabilceği belirtilmektedir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinde, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı, CoRT Düşünme Eğitimi Programı (Güzel, 2005), Çocuklar için Lipman Felsefesi, Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı (Koç, 2007) gibi çeşitli programlar kullanılmaktadır.

Karma Yaklaşım: Bu yaklaşım, hem konu temelli yaklaşımı hem de genel yaklaşımı birlikte kullanmayı öngörmektedir. Düşünme sürecinin bilgi içeriğiyle birlikte öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Koç, 2007). Bu yaklaşım, eleştirel düşünme becerilerinin hem

belirli bir ders veya konu kapsamında hem de genel eğitim sürecinde bütüncül olarak ele alınmasını savunmaktadır.

Literatürde, konu temelli ve beceri temelli yaklaşım ön plana çıkmakla birlikte, hangi öğretim yaklaşımının daha etkili olduğu konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bazı araştırmacılar, konu temelli öğretimde öğrencilerin konuya odaklandıkları için eleştirel düşünme becerilerini yeterince öğrenemeyeceklerini iddia ederken; bazıları ise konu temelli öğretimle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanıp, bu becerileri ileriki yaşamlarında kullanabileceklerini ifade etmektedirler (Güzel, 2005). Bunun yanında, programların mı yoksa kullanılan öğretim yöntemlerinin mi daha etkili olduğu konusunda da bir uzlaşma sağlanamamıştır. Öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin aktif oldukları ve birbirleriyle daha fazla etkileşim halinde oldukları durumlarda eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi kazandırıldığı tespit edilmiştir (Koç, 2007).

Paul (1995)'in eleştirel düşünme ile ilgili düşüncelerini geliştiren Nosich (2011)'in eleştirel düşünme bileşenleri ve standartları ile Paul (1995)'in eleştirel düşünme erdemlerini temel alan bu araştırmada, Paul ve Elder (2012)'in eleştirel düşünme öğretimi için önerdiği konu temelli yaklaşım kullanılmıştır. Matematik dersinin düşünmeye dayalı bir ders olması ve eleştirel düşünme ile ortak noktalarının bulunması göz önüne alınarak, bu araştırmada matematik dersinde konu temelli eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Günlük Hayatta Uygulanması

Eleştirel düşünme, sadece akademik bağlamda değil, aynı zamanda günlük hayatta da önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri, bireylerin karşılaştıkları sorunları daha etkili ve rasyonel bir şekilde çözmelerine olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünmenin günlük hayatta uygulanması, bireylerin yaşamlarını daha bilinçli ve kararlı bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Nitekim, eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bu bilgiyi kullanarak karar verme süreçlerinde etkili bir şekilde yer almasını sağlamaktadır (Facione, 2011).

Günlük hayatta eleştirel düşünme becerilerinin uygulanması, bireylerin bilgiye dayalı kararlar almasına katkıda bulunmaktadır. Örneğin, bireyler karşılaştıkları bir haberi değerlendirirken, haberin kaynağını, doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamaları gerekmektedir. Bu süreç, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Paul & Elder, 2006). Benzer şekilde, bireyler alışveriş yaparken, ürünlerin kalitesini, fiyatlarını

ve alternatiflerini değerlendirerek en doğru kararı verebilmektedir. Bu değerlendirme süreci, eleştirel düşünme becerilerinin bir parçası olarak görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin günlük hayatta uygulanmasının bir diğer önemli boyutu, sosyal ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Bireyler, diğer insanlarla olan iletişimlerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, karşılaştıkları argümanları analiz edebilmekte ve bu argümanların mantıksal tutarlılığını değerlendirebilmektedir. Bu durum, bireylerin daha etkili ve bilinçli iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Lipman, 2003). Ayrıca, eleştirel düşünme becerileri, bireylerin empati yapmalarına ve farklı bakış açılarını anlamalarına olanak tanımaktadır. Bu da, bireylerin sosyal ilişkilerini daha sağlıklı ve yapıcı bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin kişisel gelişim süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler, kendi düşüncelerini ve inançlarını sorgulayarak, daha bilinçli ve özgür düşüncelere ulaşabilmektedir. Bu süreç, bireylerin kendilerini daha iyi tanımlarına ve potansiyellerini daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Brookfield, 2013). Ayrıca, eleştirel düşünme becerileri, bireylerin öğrenme süreçlerinde de büyük bir öneme sahiptir. Öğrenme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullanan bireyler, bilgiyi daha etkili bir şekilde anlamakta ve bu bilgiyi daha iyi uygulayabilmektedir (Ennis, 1996).

Günlük hayatta eleştirel düşünme becerilerinin uygulanması, bireylerin toplumsal ve politik olayları daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine de olanak tanımaktadır. Bireyler, politik liderlerin ve medya kuruluşlarının sunduğu bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirerek, daha doğru ve objektif yargılara ulaşabilmektedir. Bu durum, bireylerin daha bilinçli yurttaşlar olmalarına ve demokratik süreçlere daha etkin bir şekilde katılmalarına katkı sağlamaktadır (Norris, 1985).

2.3.4. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Bireyin sahip olduğu düşünme becerilerini en genel anlamda temel düzey ve üst düzey düşünme becerileri olarak ele almak mümkündür. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin ilk üç basamağı olan hatırla, anla ve uygula basamaklarına denk gelen temel düzey düşünme becerileri, kişinin sahip olduğu bilgileri sıralaması, listelemesi ve hatırlaması gibi daha basit ve mekanik işlemleri içermektedir (Anderson ve ark. 2001). Üst düzey düşünme becerileri ise taksonominin analiz et, değerlendir ve yarat basamaklarına denk gelmekte ve bireyin sahip olduğu bilgilerden hareketle rutinin dışına çıkarak bilgiyi yorumlamasını, yeni durumlara uyarlamasını, analiz etmesini ve yeni şeyler ortaya koymasını içermektedir (Anderson ve ark. 2001). Her insan doğası gereği temel düzeyde düşünme becerisine sahiptir ve bu onun en temel

özelliğidir. Ancak temel düzeydeki düşünme becerisine sahip kişiler çevresini yorumlama ve problemlere çözüm getirme konusunda başarılı olamamaktadır. Birey etkili düşünme becerilerine sahip değilse gerçekleştirilen bu düşünme ön yargılı, eksik ve hatalı olabilmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006). Dolayısıyla bireyin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması, onu hayatta çevresini daha iyi yorumlayabilen, sorunlara daha doğru çözümler getirebilen ve daha doğru kararlar alabilen yaratıcı ve başarılı biri haline getirmektedir.

Problem çözme sürecinin ilk basamakları; problemi aktif olarak okuma, problemi kendi cümleleriyle ifade etme ve problemi anlamadır. Öğrencilerin problemin çözümüne ulaşmak için stratejiler geliştirmesinden önce problemi anlamaları ve gerçekten çözmeleri gerekenin ne olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Bu adımların gerçekleştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinden analiz etme ve yorum yapmayı desteklemektedir. Çünkü analiz etmede yer alan önemli kavramlar; görüşleri inceleme, tartışmaları ortaya çıkarma ve tartışmaları analiz etme; yorum yapmadaki önemli alt kavramlar ise kategorizasyon, önemlilik düzeyini çözmek ve anlamı netleştirmedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Problemde yer alan çelişkili noktaların tartışılması, problemi çözmenin öneminin farkına varılması ve problemin netleştirilmesi, eleştirel düşünme bileşenlerinden analiz etme ve yorum yapma ile örtüşmektedir. Problem çözme sürecinin devamındaki diğer adımlarla, kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemeyi gerektiren eleştirel düşünmenin kendini düzenleme bileşeni uyum göstermektedir. Burada önemli olan iki alt kavram; kendini sınama ve kendini düzeltme süreçleridir (Yeşilyurt, 2021). Problem çözme sürecinin bu aşamasında da kişinin kendi ön bilgilerini sınaması ve eğer yeterli değilse eksik bilgileri kazanması, verilenleri ve istenenleri tespit etmesi, çözüm için plan yapması gerekmektedir. Sonrasında kişinin problemin çözümü için bir model oluşturup oluşturamadığını sınaması ve eğer model oluşturulmadıysa kendini düzenlemesi, yani problem çözme sürecinin en başına dönerek eksiklikleri gidermesi gerekmektedir. Açıkça görüldüğü gibi, ayrıntıları ile ifade edilen problem çözme sürecinin bu aşaması kendini düzenlemeyi desteklemektedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Eleştirel düşünmenin bir diğer bileşeni olan çıkarımda bulunma; mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlama, hipotezleri ve tahminleri şekillendirme, konu ile ilgili bilgileri dikkate alma; verilerden, hükümlerden, görüşlerden, kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşma olarak tanımlanmaktadır. Tanımlamadan da görüldüğü gibi problem çözme sürecinin problemi çözme aşaması ile çıkarımda bulunma süreci

örtüşmektedir. Kişinin problemi anlaması, çözülmesi gerekeni tespit etmesi, ön bilgilerini sınaması, çözüm için plan yapması ve doğruluğunu kontrol etmesi, sonrasında problemin çözümü için tahminde bulunması ve tahmin çözümü kontrol etmesi gerekmektedir. Sonucu yorumlama ve modeli başka problemlere transfer etme, problem çözme sürecinin diğer adımlarıdır. Bu aşamanın amacı öğrencinin bilgileri içselleştirerek yeni matematiksel tartışmalar yapmasını sağlamaktır. Bu aşamada etkili olan eleştirel düşünme bileşeni, açıklamadır. Açıklama, kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemeyi içermektedir (Yeşilyurt, 2021). Burada önemli olan alt kavramlar; sonuçları ifade etme, prosedürlerin doğruluğunu kanıtlama ve tartışma konularını sunmadır. Öğrenilenleri farklı bilgilerle ilişkilendirme ve problemde hareketle yeni problemler üretme aşamaları, problem çözme sürecinin en son adımlarıdır. Buradaki amaç, öğrencilerin edindikleri bilgileri değerlendirerek, bilgidan bilgiye ulaşmalarını sağlayacak problemler üretmelerini sağlamaktır. Bu sürecin amaçları da eleştirel düşünme bileşenlerinden değerlendirme sürecininkilerle uyum göstermektedir (Vural ve Kutlu, 2004).

Beyer (1987), problem çözme becerilerini bir sorunun çözümünde kullanılan sorunu tanımlama, çözüm yollarını arama, seçenekleri değerlendirme, çözümü deneme ve sonuçları yorumlama gibi temel basamaklar olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme ise fikirlerin altında yatan varsayımların ve ön yargıların farkına varmayı, durumlardan hareketle çıkarım yapabilmeyi ve bilginin kaynağını sorgulamayı içermektedir. Bilgiyi işleme becerileri ise edinilen bilgiyi tanımlama, sınıflama, sıralama ve daha önceki bilgilerle karşılaştırma gibi becerileri kapsamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin günlük hayatta uygulanması, bireylerin problem çözme süreçlerinde daha etkili olmalarını ve bilgiyi daha doğru bir şekilde değerlendirmelerini sağlamaktadır (Beyer, 1987).

2.4. GENÇ YETİŞKİNLERDE DİL KULLANIMI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

2.4.1. Dilin Bilişsel Süreçler Üzerindeki Etkisi

Dilin bilişsel süreçler üzerindeki etkisi, çeşitli gelişimsel yönleri kapsayan çok yönlü bir olgudur. Dil edinimi ve yeterliliği, hafıza, dikkat ve problem çözme becerileri de dahil olmak üzere bilişsel yeteneklerin şekillenmesinde çok önemlidir. Araştırmalar, erken sözlü dil edinimindeki gecikmelerin daha sonra okuryazarlık becerilerinde eksikliklere neden olabileceğini göstermiş ve dil gelişiminin bilişsel süreçlerdeki öneminin altını çizmiştir (Bishop & Snowling, 2004). Ayrıca, Dili Anlama Kolaylığı (ELU) modeli, dil ve bilişsel işlevler

arasındaki karmaşık ilişkiyi vurgulayarak, hem tek modlu hem de çift modlu olarak dil işlemede çalışma belleği kapasitesinin önemini vurgulamaktadır (Rönnberg ve ark., 2013). Bu model, bilişsel faktörlerin dili anlamının verimliliğini etkilediğini ve dilin bilişsel süreçler üzerindeki etkisini daha da aydınlattığını öne sürmektedir.

Çalışmalar ayrıca, çocuklarda sözdizimsel işlemenin olgunlaşmasının sol dil lateralizasyon işlevlerini ve sözdizimsel işleme için çok önemli olan beyin bölgelerinin artan uzmanlaşmasını içerdiğini göstermiştir (Nuñez ve ark., 2011). Dil, insan bilişsel süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır ve bu etki, bilişsel bilimler ve dilbilim alanlarında geniş bir literatür tarafından desteklenmektedir. Dilin bilişsel süreçler üzerindeki etkisini anlamak, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmaktan öte, düşüncüyü şekillendiren ve bilişsel işlevleri doğrudan etkileyen bir mekanizma olduğunu göstermektedir (Vygotsky, 2012).

Vygotsky'nin dilin bilişsel gelişimdeki rolüne dair görüşleri, dilin, bireyin düşünme süreçlerini organize eden ve yönlendiren bir araç olduğunu öne sürmektedir. Bu perspektif, dilin, bilişsel gelişimin her aşamasında kritik bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre, dil ve düşünce birbirinden ayrılamaz; dil, düşüncüyü yapılandırmakta ve ona anlam kazandırmaktadır (Vygotsky, 2012). Diğer yandan, Whorf'un dilsel belirlenim hipotezi, dilin, bireylerin dünya görüşlerini ve bilişsel süreçlerini nasıl algıladıklarını belirlediğini öne sürmektedir. Whorf, farklı dillerin konuşurları arasındaki bilişsel farklılıkların, dilin yapısal özelliklerinden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu bağlamda, dilin yapısının, bireylerin düşünme biçimlerini ve algılarını şekillendirdiği ileri sürülmektedir (Whorf, 2012).

Dil, hafıza süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Tulving ve Thomson (1973), dilin, bilgi kodlama ve hatırlama süreçlerinde kritik bir etken olduğunu belirtmektedirler. Dil, bireylerin deneyimlerini organize etmelerine ve bu deneyimleri daha sonra hatırlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum, özellikle iki dillilik bağlamında daha belirgin hale gelmektedir. İki dilli bireyler, dilsel bağlama bağlı olarak farklı hafıza stratejileri kullanabilmektedirler (Bialystok, 2005). Bilişsel süreçler üzerindeki dilin etkisi, problem çözme ve karar verme süreçlerinde de gözlemlenmektedir. Dil, bireylerin problem çözme stratejilerini ve bu stratejilerin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, Kintsch ve Greeno (1985), dilin, problem çözme sürecinde bilgi yapılandırma ve organizasyonunda kritik bir rol oynadığını belirtmektedirler. Pinker (1994) ise, dilin düşüncüyü belirlemediğini, aksine düşüncenin dilin yapısını şekillendirdiğini öne sürmektedir. Pinker'a göre, düşünce ve dil, bilişsel süreçlerde birbirinden bağımsız fakat etkileşimli unsurlardır. Bu bağlamda, dilin bilişsel süreçler

üzerindeki etkisi, dilin yapısal özelliklerinden ziyade, dilin, düşünceyi ifade etme ve organize etme aracı olarak kullanımına bağlıdır (Pinker, 1994).

2.4.2. Eleştirel Düşünme Sorunları ve Dilin Yapısal Özellikleri

Dil, düşüncenin temel taşıdır ve dilin yapısı, düşünme süreçlerimizi şekillendirir. Vygotsky'nin de belirttiği gibi, dil ve düşünce birbirinden bağımsız süreçler olarak başlamalarına rağmen, zamanla iç içe geçerek düşünme biçimlerimizi belirler (Vygotsky, 2012). Dilin yapısal özellikleri, özellikle Türkçenin kendine has gramer yapısı ve sözdizimi, eleştirel düşünme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Türkçe, eklemeli bir dil olup, kelimeler çeşitli eklerle genişleyerek anlam kazanır. Bu durum, düşünceyi ifade etme ve yapılandırma biçimini etkiler. Sapir-Whorf hipotezine göre, bir dilin yapısı, o dili konuşan bireylerin dünyayı algılama ve düşünme biçimlerini belirler (Whorf, 2012). Türkçenin yapısal özellikleri, karmaşık düşünce yapılarını ifade etme ve analiz etmede belirli zorluklar yaratabilir. Örneğin, eklerin yoğun kullanımı, cümlelerin anlaşılabilirliğini ve takip edilebilirliğini zorlaştırabilir, bu da eleştirel düşünme süreçlerini olumsuz etkileyebilir.

Eleştirel düşünme sorunlarından biri, dilin soyutlama kapasitesinin sınırlılığıdır. Eleştirel düşünme, soyut kavramlar üzerinde derinlemesine analiz yapmayı gerektirir. Türkçede, soyut kavramların ifade edilmesi bazen zor olabilir çünkü dilin yapısal özellikleri daha çok somut nesneler ve olaylar üzerine kuruludur (Açıışlı, 2016). Bu durum, bireylerin soyut düşünme becerilerini geliştirmelerinde engel teşkil edebilir. Nitel araştırmalar, Türkçe konuşan öğrencilerin soyut kavramlar üzerinde tartışırken zorlandıklarını ve genellikle somut örneklerle desteklemek zorunda kaldıklarını göstermektedir (Sarıkaya, 2017). Bu da eleştirel düşünme süreçlerinin derinlemesine gelişmesini engelleyebilir.

Bir diğer sorun ise, Türkçenin karmaşık cümle yapılarının düşünce süreçlerini etkileyebilmesidir. Türkçe, cümle yapısı itibarıyla özne-yüklem uyumunun sıkı olduğu bir dildir. Bu durum, cümlelerin uzun ve karmaşık olmasına yol açabilir. Uzun cümleler, düşünce akışını zorlaştırabilir ve eleştirel düşünme süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Göksel & Kerslake, 2005). Bu bağlamda, dilin yapısal özellikleri, düşünce süreçlerinin net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesini engelleyebilir.

Dil ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, dilin zenginliğinin ve esnekliğinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Chomsky'nin dilbilimsel teorileri, dilin yapısının düşünceyi nasıl şekillendirdiğine dair önemli ipuçları sunar. Chomsky, dilin içsel bir yapı olduğunu ve bu yapının düşünme süreçlerini

doğrudan etkilediğini öne sürer. Türkçede, dilin içsel yapısının karmaşıklığı, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Özellikle, dilin eklemeli yapısı ve karmaşık cümle kuruluşları, düşüncelerin net ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesini zorlaştırabilir (Göksel & Kerslake, 2005).

2.4.3. Anlatım Becerileri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Anlatım becerileri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki, eğitim bilimleri ve dilbilim alanlarında önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin karmaşık problemleri analiz etme, değerlendirme ve çözme yeteneğini geliştiren bir beceridir. Anlatım becerileri ise bu düşünce süreçlerinin dışa vurulmasını ve etkili bir şekilde iletilmesini sağlar. Dolayısıyla, bu iki yetenek arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye erişim, bu bilgiyi analiz etme ve değerlendirme yeteneklerini içermektedir. Paul ve Elder'a göre (2008), eleştirel düşünme, bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırma ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma kapasitesini gerektirir. Bu bağlamda, anlatım becerileri, düşüncelerin organize edilmesi ve başkalarına iletilmesi sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bloom'un (1956) eğitim hedefleri taksonomisinde de belirtildiği gibi, bilgi ve anlayış seviyesinden analiz, sentez ve değerlendirme seviyesine geçiş, anlatım becerilerinin etkili kullanımıyla mümkündür.

Anlatım becerileri, bireylerin düşüncelerini net, anlaşılır ve ikna edici bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu beceriler, eleştirel düşünmenin temel unsurlarından biri olan argüman geliştirme sürecinde de önemli bir yer tutmaktadır. Toulmin(1958)'in argümantasyon modeline göre, etkili bir argüman, iddia, veri ve destekleyici unsurların açık ve mantıklı bir şekilde sunulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, anlatım becerileri, eleştirel düşünme süreçlerinin temel yapı taşlarından biridir. Etkili anlatım becerileri, sadece dilsel yetkinlikleri değil, aynı zamanda duygusal zekayı ve empatiyi de içerir (Hitchcock, 2005). Goleman'a (1995) göre, duygusal zeka, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve yönetme yeteneğidir. Bu yetenek, eleştirel düşünme süreçlerinde, özellikle karmaşık ve duygu yüklü konuların ele alınmasında önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, anlatım becerileri, sadece bilgiyi iletmekle kalmaz, aynı zamanda dinleyicinin veya okuyucunun duygusal tepkilerini de yönetir.

Anlatım becerilerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi, eğitim ortamlarında da açıkça gözlemlenebilir. Araştırmalar, etkili anlatım becerilerine sahip öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinde de daha başarılı olduklarını göstermektedir (Kuhn, 1999). Bu durum, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin eleştirel düşünme süreçlerini desteklediğini ve güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle yazma becerileri, düşüncelerin organize edilmesi ve mantıklı bir şekilde sunulması açısından kritik öneme sahiptir. Emig (1977), yazmanın, düşünme süreçlerinin derinlemesine bir şekilde işlenmesine ve yeniden yapılandırılmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu nedenle, yazılı anlatım becerileri, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkili bir araçtır (Deane ve ark. 2008).

2.4.4. Genç Yetişkinlerde Dil Kullanımının Sosyal ve Akademik Yaşamdaki Rolü

Dilin anlama dayalı olan bu özelliğini Alman düşünürü Hamann, “Akıl anlama süreçlerinin bütününden oluşan bir şeydir, ama anlama dediğimiz şey ise ancak dil yoluyla gerçekleşebilir. Dil olmasaydı akıl da olmazdı. Çünkü dil aklın hem organı, hem de ölçütüdür” (Akarsu, 1998) şeklinde belirtmektedir. Bu yönüyle, insanoğlunun kavramları sembollere, sembolleri de anlamlı iletilere dönüştürme gücü büyük ölçüde dil ile mümkündür. Bu da göstermektedir ki, sosyal bir varlık olan insanın zaruri ihtiyacı olan iletişim olgusu, çoğu zaman dilin iletişim süreci içerisindeki kullanımı ile gerçekleşmektedir. Dil, farklı işaret sistemlerinin oluşturduğu sistemli bir dizge ve insanlar arasında anlamayı sağlayan doğal bir vasıta. Belirli işaret dizgelerini bünyesinde bulunduran dil olmadan iletişim de olmaz. Çünkü dil olmadan ne dış dünya algılanıp kavramlara, simgelere ve sembollere dönüştürülebilir ne de bu kavram, simge ve semboller düşünce kalıbına sokularak başkalarına aktarılabilir. Bu yüzden, dış dünyaya ait düşüncelerin dilsel kalıplara dönüştürülmesi gerekmektedir. İnsan, iletişim süreci içerisinde, bu kalıpları daha çok sembolleştirmeye dayalı olan sözlü dille yapmakta; ancak bunun yanında beden dili gibi işaret sistemlerini de kullanmaktadır (Bingöl, 2007).

İnsanlar arasındaki iletişimin vasıtası ve şekillendiricisi olan dil, çok farklı işaret sistemlerinden oluşan bir dizgedir. Bu dizge, iletişim sürecini tüm boyutlarıyla etkilemekte ve yönlendirmektedir. Buna bağlı olarak, dilin eksik veya yanlış kullanımı, iletişimi olumsuz yönde etkileyip aksamasına neden olurken, doğru ve anlamlı bir şekilde kullanımı iletişimi güçlendirmekte ve onu etkin kılmaktadır. Bu yüzden, sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi, dilin doğru ve etkin bir şekilde kullanımı ile doğru orantılıdır (Şahin, 2012). Yani bilinçli bir iletişim, ancak ve ancak dilin kurallarının ve işlevlerinin özümsemişi, bu kural ve işlevlerin doğru ve amacına uygun bir şekilde kullanılması ile mümkündür. Bu

yönüyle, iletişimin daha sağlıklı ve aktif bir hale getirilmesi, iletişimi tüm boyutlarıyla etkileyen dil mefhumunun iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevlerinin iyi bir şekilde bilinmesine bağlıdır. Dil, insan zihninin karmaşık yapılarını anlamlandırmada ve dış dünyaya dair deneyimlerini paylaşmada vazgeçilmez bir araçtır. Dil aracılığıyla, insanlar sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel değerlerini, inançlarını ve düşüncelerini de ifade ederler. Bu nedenle, dilin doğru ve etkin kullanımı, toplumsal uyumun ve anlaşmanın temel taşlarından biridir. Dilin bu kritik rolü, eğitimden sosyal etkileşime, iş hayatından kişisel ilişkilere kadar geniş bir yelpazede kendini göstermektedir(Koçyiğit, 2016).

Örneğin, eğitimde dilin kullanımı, öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler. Öğretmenler, karmaşık kavramları öğrencilere aktarırken dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmak zorundadır. Aynı şekilde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri, onların akademik başarılarını ve sosyal yetkinliklerini artırmaktadır (Güneş, 2012). Vygotsky (1986), dilin bireylerin bilişsel gelişiminde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ona göre, dil, düşünceyi şekillendirir ve bireylerin karmaşık problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, dilin toplumsal bağlamda kullanımı, sosyal ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahiptir. Dil aracılığıyla, insanlar duygularını ifade eder, anlaşmazlıkları çözer ve işbirliği yaparlar. Bu bağlamda, dilin doğru ve etkili kullanımı, sosyal uyumun ve karşılıklı anlayışın temelini oluşturur (Özkan, 2015). Habermas (1984), iletişimsel eylem teorisinde, dilin toplumsal etkileşimdeki merkezi rolünü vurgulamakta ve bireylerin dil aracılığıyla anlamlı diyaloglar kurarak toplumsal konsensüs sağladığını belirtmektedir.

Genç yetişkinlerin dil kullanımında karşılaştıkları zorluklar, sosyal ve akademik yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle ikinci dil olarak kullanılan dillerdeki yetersizlikler, genç yetişkinlerin iletişim becerilerini ve dolayısıyla sosyal etkileşimlerini sınırlayabilir. Araştırmalar, dil yetersizliğinin, genç yetişkinlerde sosyal izolasyona ve düşük özsaygıya yol açabileceğini göstermektedir (Cummins, 2000). Benzer şekilde, akademik yaşamda da dil becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin ders materyallerini anlama ve akademik yazılar yazma süreçlerinde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin akademik performanslarını düşürür ve eğitimde başarısızlığa yol açabilir.

2.5. FABLLARIN DİLBİLİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

2.5.1. Fablların Sözdizimsel Yapı Üzerine Etkisi

Fabllar, edebiyatın önemli türlerinden biri olarak, dil ve dilin sözdizimsel yapısı üzerinde belirgin etkiler yaratmaktadır. Fabllar, genellikle hayvanlar ve doğa unsurları üzerinden insan davranışlarını ve ahlaki dersleri aktaran kısa öykülerdir. Bu tür öyküler, dilin kullanımı ve sözdizimsel yapıların biçimlenmesinde önemli rol oynar. Fabllar, tarih boyunca farklı kültürlerde ahlaki ve didaktik amaçlarla kullanılmıştır. Bu öyküler, dilin didaktik işlevini yerine getirirken aynı zamanda sözdizimsel yapıların basit ve anlaşılır olmasına özen gösterir (Kwong, 2011). Bu durum, fablların sözdizimsel yapı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Fairclough (1992), dilin toplumsal bir yapı olduğunu ve bu yapının farklı söylemler aracılığıyla biçimlendiğini belirtir. Fabllar, toplumsal değerleri ve normları dil aracılığıyla aktardıkları için, sözdizimsel yapıların da bu değerler doğrultusunda şekillenmesini sağlar (Fairclough, 1992).

Fablların sözdizimsel yapı üzerindeki etkilerinden biri, cümlelerin basit ve anlaşılır bir biçimde kurulmasıdır. Fabllar, genellikle çocuklar için yazıldığı ve eğitici bir nitelik taşıdığı için, dilin sade ve açık olması gerekmektedir. Bu, sözdizimsel olarak basit cümle yapılarını teşvik eder. Labov (1972), anlatıların, dilin yapısını ve işlevini anlama açısından önemli olduğunu vurgular. Fabllarda kullanılan basit cümle yapıları, dilin temel kurallarını ve sözdizimsel ilişkilerini açıkça ortaya koyar. Örneğin, özne-yüklem-nesne düzeni, fabllarda sıkça kullanılan bir yapıdır ve bu yapı, okuyucunun veya dinleyicinin öyküyü kolayca takip etmesini sağlar (Holovatch ve Palchykov, 2017).

Ayrıca, fablların tekrar eden yapıları ve formülleri, dil öğreniminde önemli bir rol oynar. Fabllarda sıkça rastlanan kalıplaşmış ifadeler ve tekrar eden sözdizimsel yapılar, dil öğrenen bireylerin bu yapıları daha kolay kavramasını sağlar. Tekrarlanan yapılar, dil öğreniminin doğallığını ve akıcılığını artırır, bu da sözdizimsel yapıların pekiştirilmesine yardımcı olur. Fablların bir diğer önemli etkisi, dilde yaratıcılığın ve metaforik anlatımın kullanımını teşvik etmesidir. Fabllar, hayvanlar ve doğa unsurları aracılığıyla insan davranışlarını ve ahlaki dersleri aktardığı için, dilde metafor ve sembolizmin kullanılmasını gerektirir. Bu durum, dilin sözdizimsel yapısının esnek ve yaratıcı olmasını sağlar (Holovatch ve Palchykov, 2017). Fabllar, metaforik dil kullanımıyla, sözdizimsel yapıların zenginleşmesini ve çeşitlenmesini sağlar. Lakoff ve Johnson (1980) da belirttiği üzere, metaforların, dilin ve düşüncenin temel yapılarından biridir. Son olarak, fablların kültürel ve dilsel çeşitlilik üzerindeki etkisi göz ardı

edilemez. Fabllar, farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmış ve her kültür, kendi dilsel ve sözdizimsel özelliklerini fabllara yansıtmıştır.

2.5.2. Anlatıların Semantik Analizi

Semantik analiz, kelimelerin ve cümlelerin anlamını, bu anlamların nasıl oluşturulduğunu ve yorumlandığını incelemektedir. Lyons (1977), semantiğin, dilin anlam boyutunu ele alarak dilsel ifadelerin nasıl anlaşıldığını ve kullanıldığını açıklamaya çalıştığını belirtmiştir. Lyons'a (1977) göre, fabllar zengin sembolik ve metaforik dil kullanımıyla, semantik analiz için ideal bir materyal sunmaktadır. Fablların semantik yapısı, genellikle metaforlar ve semboller aracılığıyla anlam katmanları oluşturmaktadır. Bu açıklamayı destekleyen Lakoff ve Johnson (1980), metaforların dilde ve düşüncede merkezi bir rol oynadığını, soyut kavramların somut deneyimlerle ilişkilendirilerek anlaşıldığını savunmuşlardır. Fabllar, hayvanlar ve doğa unsurları gibi somut unsurları kullanarak insan davranışlarını ve ahlaki dersleri aktarmaktadır. Bu durum, dilin metaforik yapısını ve semantik ilişkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Örneğin, fabllarda sıkça kullanılan "tilki" sembolü, kurnazlık ve zeka gibi soyut kavramları somut bir varlık aracılığıyla ifade eder (Carnes, 2015).

Fabllar, belirli bir toplumun değerlerini, normlarını ve ahlaki anlayışını yansıtan dilsel yapılar içermektedir. Bu yapılar, semantik analiz yoluyla çözümlenebilir ve dilin toplumsal işlevleri hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Fablların dilsel yapıları incelendiğinde, bu öykülerin toplumsal mesajları nasıl kodladığı ve ilettiği anlaşılabilir. Fabllar, sembolik anlatım biçimleri sayesinde karmaşık toplumsal ve ahlaki meseleleri basit ve anlaşılır bir şekilde sunmaktadır (Carnes, 2015). Bu yönüyle fabllar, sadece çocuklar için değil, aynı zamanda yetişkinler için de önemli bir eğitim aracı olmuştur. Örneğin, "Ağustos Böceği ile Karınca" fablı, çalışkanlık ve tembellik gibi kavramları açık ve etkili bir şekilde işlemekte ve toplumsal değerlerin nasıl iletildiğini göstermektedir. Bu fabl, çalışmanın erdemini vurgulayan ve toplumun üretkenlik değerlerini yücelten bir anlatı olarak değerlendirilebilir (Hoving Powell, 1996).

Fablların dilsel ve semantik yapıları, evrensel temaları işleme biçimleriyle öne çıkmakta olup, bu anlatılar, farklı kültürlerde benzer dersler ve değerler aracılığıyla, insan doğasının evrensel yönlerine ışık tutmaktadır. Bu hikayelerin evrensel niteliği, kültürlerarası etkileşimi ve ahlaki değerlerin yayılmasını kolaylaştıran bir köprü işlevi görmektedir (Shahid ve ark. 2022). Kültürel çalışmalar ve karşılaştırmalı edebiyat alanındaki araştırmacılar için fabllar, incelikli

semantik ve dilsel yapılarıyla zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu bağlamda, fablların sadece bir edebi tür olarak değil, aynı zamanda sosyokültürel bir fenomen olarak ele alınması, onların evrensel kabul görmüş temalarını nasıl farklı kültürel bağlamlarda işlediklerini anlamak için kritik bir öneme sahiptir (Holovatch ve Palchykov, 2017).

Fablların, özellikle çocukların dil gelişimi üzerindeki etkileri de oldukça dikkat çekicidir. Zengin dil kullanımları ve metaforik anlatım tarzlarıyla fabllar, çocuklara yeni kelimeler öğretmekte ve dilin inceliklerini anlamalarını sağlamaktadır. Bu süreç, çocukların okuma ve anlama yeteneklerini geliştirmekte, eleştirel düşünme becerilerini pekiştirmekte ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Shahid ve ark. 2022). Fablların eğitimdeki bu değeri, dil öğretimi alanında onları etkili bir araç haline getirmekte ve çocukların anlatı becerilerini geliştirerek hikaye kurgulama yeteneklerini desteklemektedir. Dilbilim üzerindeki etkileri açısından fabllar, dilin eğitici ve didaktik işlevlerini açığa çıkarmaktadır. Genellikle çocuklara yönelik yazılan fabllar, dilin anlam yapılarını basit ve anlaşılır kılarak, dil öğrenim sürecinde anlamlı ve doğal girdiler sağlar. Krashen'in (1985) belirttiği gibi, anlamlı girdilerle desteklenen dil öğrenimi, dil edinimi süreçlerinde daha etkili olmaktadır. Bu yönüyle fabllar, dil öğretimindeki rolünü pekiştirmekte ve eğitici bir araç olarak ön plana çıkmaktadır.

Sapir-Whorf hipotezine göre, dil, bireylerin dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerini şekillendirir (Whorf, 2012). Farklı kültürlerdeki fabllar, kendi dilsel ve semantik özelliklerini bu anlatılara yansıtarak, dilsel çeşitliliği ve kültürel farklılıkları gözler önüne serer. Fabllar, semantik yapıları üzerinden yapılan incelemelerle, farklı kültürlerin değerlerini, normlarını ve ahlaki anlayışlarını yansıtarak dilbilim ve kültürel çalışmalar için değerli birer kaynak haline gelir. Dolayısıyla, fablların kültürel ve dilsel analizleri, onların sadece edebi değerlerini değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel işlevlerini de derinlemesine anlamamızı sağlar (Holovatch ve Palchykov, 2017).

2.5.3. Dilbilimsel Perspektiften Fabl Analizi

Fablların dilbilimsel açıdan analizi, kullanılan dilin yapısını, anlamını ve işlevini incelemeye olanak tanır. Fablların başlıca özelliği, çoğunlukla hayvan karakterler aracılığıyla insana dair özelliklerin ve ahlaki derslerin aktarılmasıdır. Bu antropomorfizm, yani insan özelliklerinin hayvanlara veya cansız varlıklara atfedilmesi, fablın etkileyciliğini artıran önemli bir dilsel araçtır (Strong, 2021).

Antik Yunan'da Ezop ile başlayan fabl geleneği, zamanla La Fontaine gibi yazarlarla devam etmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Fablların tarihi gelişimi incelendiğinde, bu hikayelerin her dönemde toplumun ahlaki değerlerini ve sosyal normlarını yansıtmak için kullanıldığı görülür. Bu bağlamda fablların toplumsal işlevi, nesiller arası kültürel ve ahlaki aktarımı sağlamak olarak özetlenebilir. Dilbilimsel analiz yöntemleri, fablların dil yapısını daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olur. Biçimbilim, sözdizim, anlambilim ve pragmatik analizler, fablların dilsel özelliklerini inceleyen başlıca yöntemlerdir. Biçimbilim, kelimelerin yapısını ve türevlerini incelerken, sözdizim cümle yapısını ve cümle içi ilişkileri ele alır. Anlambilim, kelimelerin ve ifadelerin anlamlarını, sembollerini ve dilsel bağlamlarını inceler. Pragmatik analiz ise dilin kullanıldığı bağlamı ve dilsel ifadelerin toplumsal etkilerini araştırır (Kasper, 2006).

Fablların dil yapısı, genellikle kısa, öz ve anlaşılır cümlelerle kurulmuştur. Bu, fablın etkileyciliğini artıran önemli bir özelliktir. Fabllar, basit dil yapıları sayesinde her yaş grubundan okuyucuya hitap eder ve didaktik mesajlarını kolaylıkla iletebilir. Bu nedenle fablların dil yapısı, anlatının pedagojik ve öğretici işlevini pekiştirir. Antropomorfizm, fablların dil yapısında önemli bir yer tutar. Hayvan karakterlere insani özellikler atfedilmesi, okuyucunun hikayeye olan ilgisini artırır ve anlatılan dersin daha etkili bir şekilde iletilmesini sağlar. (Strong, 2021).

Anlambilimsel analiz, fabllarda kullanılan sembolik dilin anlaşılmasında kritik bir rol oynar. Fabllarda sıkça rastlanan semboller, okuyucunun zihninde belirli çağrışımlar yaparak anlatının mesajını güçlendirir. Örneğin, tilki genellikle kurnazlık ve zeka ile ilişkilendirilirken, kaplumbağa sabır ve azim sembolü olarak görülür. Bu sembolik anlatım, fablın didaktik işlevini pekiştiren önemli bir unsurdur. Pragmatik analiz ise fablların toplumsal bağlamda nasıl kullanıldığını ve okuyucular üzerindeki etkilerini inceler. Fabllar, yazıldıkları dönemin ve toplumun değerlerini yansıtır ve bu değerler aracılığıyla ahlaki ve sosyal dersler verir. Bu nedenle, fablların pragmatik analizi, dilin toplumsal işlevini ve bu işlevin metinler aracılığıyla nasıl iletildiğini anlamak açısından önemlidir. Fabllar, toplumun değer yargılarını ve ahlaki normlarını aktaran güçlü bir araç olarak, dilin sosyal işlevini en iyi şekilde temsil ederler (Shahid ve ark. 2022).

Dilbilimsel açıdan fablların analizi, bu metinlerin dil yapısı, anlamı ve işlevi hakkında derinlemesine bir anlayış sağlar. Fabllar, kültürel ve toplumsal değerlerin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir araç olmanın yanı sıra, dilbilimsel açıdan zengin bir inceleme alanı

sunar. Bu metinlerin dilbilimsel analizi, dilin kullanımına dair genel kurallar ve eğilimler hakkında değerli bilgiler sunar ve bu bilgilerin eğitici ve öğretici yönlerini ortaya koyar.

2.5.4. Metafor ve Sembolizm: Fablların Derin Yapısı

Metafor ve sembolizm, edebiyatın temel yapı taşlarından biri olup, okuyucuya soyut kavramları somut ve anlaşılır bir biçimde sunmak için kullanılan etkili araçlardır. Bu bağlamda, fabllar, metafor ve sembolizmin yoğun bir şekilde kullanıldığı edebi türlerden biridir. Fablların derin yapısını anlamak, bu türün neden yüzyıllar boyunca popüler kaldığını ve okuyuculara evrensel mesajlar iletme konusunda neden bu kadar başarılı olduğunu ortaya koyar (Bartel, 1983).

Fabllar, genellikle hayvanların insan karakteristikleri taşıdığı kısa öykülerdir ve bu hayvanlar, insanoğlunun erdemlerini, kusurlarını ve toplumsal yapılarını sembolize eder. Örneğin, La Fontaine'nin fabllarında tilki kurnazlığı, aslan gücü ve tavşan ise hız ve zekayı temsil eder (Cohen, 2010). Bu tür hayvan karakterler, okuyucunun belirli insan davranışlarını ve özelliklerini daha kolay tanımasını sağlar. Fabllarda kullanılan bu sembolizm, karmaşık insani durumları ve sosyal eleştirileri basit ve anlaşılır hale getirir.

Metaforlar ise fablların derin yapısında önemli bir rol oynar. Metaforlar aracılığıyla, yazarlar soyut kavramları somut imgelerle ifade ederek okuyucunun zihninde güçlü bir etki yaratır. Örneğin, George Orwell'in "Hayvan Çiftliği" adlı eseri, Sovyetler Birliği'ndeki totaliter rejimi eleştiren güçlü bir metafor olarak kabul edilir (Orwell, 1945). Bu eserdeki hayvanlar, belirli tarihi figürleri ve politik ideolojileri temsil eder ve böylece okuyuculara daha derin bir anlama kapısı açar. Metaforlar, okuyucuların metni daha derinlemesine yorumlamasına ve yazarın asıl niyetini keşfetmesine olanak tanır (Cohen, 2010). Fablların sembolizm ve metafor kullanımı, sadece bireysel karakterlerin değil, aynı zamanda olayların ve durumların da derin anlamlar taşımasına olanak tanır. Bir fablda anlatılan basit bir olay, gerçekte toplumsal bir eleştiriyi ya da evrensel bir gerçeği sembolize edebilir. Örneğin, Ezop'un "Ağustosböceği ve Karınca" adlı fablı, tembelliğin ve çalışkanlığın sonuçları hakkında derin bir mesaj verir (Ezop, 2008). Bu tür anlatılar, okuyucuların kendi yaşamlarıyla ve toplumlarıyla ilgili önemli dersler çıkarmasına yardımcı olur.

2.6. KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLİMSEL ANALİZLER

2.6.1. Farklı Dillerde Fabl Anlatımı ve Yapısal Farklılıklar

Karşılaştırmalı dilbilimsel analizler, dilin kültürel ve sosyal bağlamlarda nasıl çeşitlenerek kullanıldığını ve evrensel temaların farklı diller aracılığıyla nasıl çeşitli biçimlerde dile getirildiğini serimlemektedir. Dilin yapısal öğelerinin ve sözdiziminin, farklı dillerde nasıl bir değişkenlik gösterebileceğini fabl anlatımları üzerinden gözlemlemek mümkündür. Örneğin, İngilizce bir fablda karşılaşılan cümle yapısı ve kelime seçimleri, bu fablın Fransızca ya da Türkçe versiyonlarında büyük farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklar, sadece dilin gramer yapısından değil, dilin taşıdığı kültürel değerlerden de kaynaklanmaktadır (Vinay ve Darbelnet, 1995). Örneğin, Fransızca'da yaygın olan bazı deyimlerin Türkçe'de doğrudan karşılıkları olmayabilir; bu durum, fablın çevirisinde yaratıcı adaptasyonları zorunlu kılar.

Batı edebiyatının fabl anlatımları genellikle doğrudan ve öğretici bir dille ilerler. La Fontaine'in eserleri, Fransızca'nın incelikli ifade şekillerini ve ironik tonlarını kullanarak okuyucuya ahlaki dersler sunar. Bu eserler, dilin akıcılığını ve kelime oyunlarını ustaca kullanır (Cohen, 2010). İngiliz fablları ise, özellikle Aesop tarafından kaleme alınanlar, daha basit ve evrensel bir dil benimser. Aesop'un fablları, doğrudan ve yalın bir üslupla, geniş bir dinleyici kitlesine ulaşmayı hedefler (Clayton, 2008). Rus edebiyatında fabl anlatımı, daha eleştirel bir tutum sergileyerek toplumsal meselelere işaret eder. İvan Krylov'un eserleri, Rusça'nın zengin deyim ve atasözlerini kullanarak dönemin sosyal ve politik sorunlarını ele alır. Krylov, fabllarında dilin nüktedan yönlerini öne çıkararak okuyucuyu hem eğlendirir hem de düşündürür (Clayton, 2008). Türk edebiyatında fabl anlatımı genellikle daha öğretici bir tutumla ilerler. Şeyh Sadi'nin "Bostan" ve "Gülistan" eserleri, Farsça'nın şiirsel güzelliklerini ve zengin imgelerini kullanarak, okuyuculara yaşam ve ahlak üzerine değerli öğütler sunar. Sadi, fabllarında dilin estetik yönünü ön plana çıkararak, mesajını güçlü bir şekilde aktarır (Nur, 2017).

Fablların anlatımında kullanılan semboller ve metaforlar, dilsel yapının ötesinde kültürel kodlar taşır. Bu nedenle, fablların farklı dillerdeki anlatımları, bu semboller ve metaforların nasıl değiştirildiğini veya korunduğunu gösterir. Bir fablda kullanılan bir hayvan sembolü, bir dilde belirli bir anlam taşırken, başka bir dilde ve kültürde farklı bir anlama gelebilir. Örneğin, Asya kültürlerinde ejderha sıklıkla güç ve bilgelik sembolü olarak kullanılırken, Batı kültürlerinde daha çok korku ve yıkım ile ilişkilendirilir (Halliwell, 1991). Bu tür kültürel farklılıklar, fablın evrensel mesajını korurken, dilin ve kültürün özgünlüklerini

de yansıtır. Ayrıca, dilin yapısal özellikleri fabl anlatımında önemli bir rol oynar. Örneğin, Türkçe'de cümle yapısı genellikle özne + tümleç + yüklem şeklinde iken, İngilizce'de bu yapı özne + yüklem + tümleç olarak karşımıza çıkar. Bu farklılık, aynı hikayenin farklı dillerde nasıl anlatılacağını ve okuyucuya nasıl sunulacağını etkiler (Göksel ve Kerslake, 2005). Bu tür dilsel yapı farklılıkları, aynı zamanda hikayenin ritmini ve akışını da değiştirir.

Farklı dillerde fabl anlatımının karşılaştırılması, aynı zamanda çeviri çalışmalarının önemini de ortaya koyar. Çevirmenler, sadece kelimeleri bir dilden diğerine aktarmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel bağlamı ve duygusal tonları da dikkate almalıdır. Bir fablın çevirisi yapılırken, çevirmen, orijinal metnin verdiği mesajı ve duygu yoğunluğunu hedef dilde en iyi şekilde yansıtmak için çeşitli stratejiler kullanmalıdır (Bassnett, 2013). Bu, özellikle çocuk edebiyatında önemli olup, çocukların eğitici ve eğlendirici metinlerden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlar.

2.6.2. Kültürel Bağlamda Fabllar ve Dil Kullanımı

Fablların kültürel bağlamda incelenmesi, öncelikle bu öykülerin hangi semboller ve metaforlar aracılığıyla anlatıldığını anlamakla başlar. Her kültür, kendi mitolojik ve folklorik geçmişinden beslenerek özgün semboller ve metaforlar yaratır. Örneğin, Batı edebiyatında tilki genellikle kurnazlığı temsil ederken, Doğu kültürlerinde ejderha bilgeliği ve gücü simgeler (Halliwell, 2000). Bu tür sembolik farklılıklar, fablın kültürel bağlamını ve bu bağlamda nasıl bir dil kullanıldığını anlamada kilit rol oynar.

Dil kullanımı, fablların anlatımında kritik bir unsurdur. Farklı dillerde fabl anlatımı, dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra kültürel ifade biçimlerini de yansıtır. Örneğin, İngilizce fabllarda cümle yapısı ve sözcük seçimleri belirli bir doğrudanlık ve sadelik içerirken, Türkçe fabllarda daha detaylı betimlemeler ve süslü bir dil kullanımı görülebilir (Göksel ve Kerslake, 2005). Bu farklılıklar, dilin kültürel kodlarını ve sosyal iletişim biçimlerini yansıtır. Aynı zamanda, dilin bu yapısal ve stilistik özellikleri, okuyucunun metni nasıl algıladığını ve yorumladığını da etkiler.

Fabllar, kültürel değerlerin ve normların nesilden nesile aktarılmasında önemli bir araçtır. Bu öyküler, sadece eğlenceli hikayeler sunmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal normları ve ahlaki dersleri de iletir. Örneğin, Ezop'un fablları, Antik Yunan kültüründe toplumsal eleştiriyi ve ahlaki dersleri ifade etmek için kullanılmıştır (Ezop, 2008). Bu öyküler, toplumun beklentilerini, erdemlerini ve kusurlarını sembolik bir dille anlatır. Benzer şekilde, La Fontaine'in fablları Fransız toplumunun sosyal dinamiklerini ve ahlaki değerlerini yansıtır

(La Fontaine, 2002). Bu tür fabllar, kültürel bağlamda dilin nasıl kullanıldığını ve bu kullanımın toplum üzerindeki etkilerini gösterir.

Kültürel bağlamda fablların incelenmesi, aynı zamanda çeviri çalışmalarının önemini de vurgular. Çevirmenler, bir fablı bir dilden başka bir dile çevirirken, sadece sözcükleri değil, aynı zamanda kültürel bağlamı ve duygusal tonu da aktarmalıdır. Bu süreç, çevirmenin hem kaynak hem de hedef kültürü derinlemesine anlamasını gerektirir (Bassnett, 2013). Örneğin, bir fablda geçen bir deyim veya atasözü, başka bir dilde tam olarak aynı etkiyi yaratmayabilir. Bu durumda, çevirmen, hedef dilde benzer bir etki yaratacak alternatif ifadeler bulmalıdır.

2.6.3. Çok Dilli Bireylerde Fabl Anlatımının İncelenmesi

Çok dilli bireyler, birden fazla dili akıcı şekilde kullanarak farklı kültürel kodları ve dilsel yapıları içselleştirmiş kişilerdir. Bu bireyler, aynı fablı iki veya daha fazla dilde anlatırken her dilin kendine özgü gramer yapısını, sözcük seçimini ve anlatım tarzını kullanır. Örneğin, İngilizce ve Fransızca bilen bir bireyin aynı fablı bu iki dilde nasıl anlattığını incelemek, dilsel farklılıkların yanı sıra kültürel nüansların da nasıl yansıtıldığını gösterir (Grosjean, 2010). İngilizce'de kısa ve doğrudan ifadeler kullanılırken, Fransızca'da daha detaylı ve betimleyici bir anlatım tercih edilebilir. Bu, çok dilli bireylerin dilsel ve kültürel bağlamları nasıl ustalıkla birleştirdiğini ve dil kullanımında nasıl esneklik gösterdiklerini ortaya koyar.

Çok dilli bireylerde fabl anlatımı, dil becerilerinin yanı sıra kültürel algıların da bir yansıması olarak karşımıza çıkar. Örneğin, Pavlenko ve Lantolf (2000) tarafından yapılan bir çalışma, çok dilli bireylerin ikinci dildeki anlatılarında birinci dilin dilbilgisel yapılarını nasıl kullandıklarını ortaya koymaktadır (Pavlenko ve Lantolf, 2000). Bu, dil edinimi sürecinde, özellikle yetişkinlerde, dil arasında transferin olduğunu göstermektedir. Çok dilli bireyler, farklı dillerdeki sözcük seçimleri ve cümle yapılarıyla fabl anlatırken, bu dillerin her birinin anlatı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu belirtmektedirler (Pavlenko & Lantolf, 2000).

Ayrıca, çok dilli bireylerin fabl anlatımları üzerine yapılan bir başka önemli çalışma, Grosjean (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Grosjean, çok dilli bireylerin dil modları arasındaki geçişin, anlatı yapıları üzerinde nasıl değişkenlikler yarattığını belgelemiştir. Çok dilli bireylerin hangi dil modunda oldukları, fabl anlatımlarında kullandıkları dilbilgisel yapıları ve sözdizimsel stratejileri belirleyebilmektedir (Grosjean, 1998). Özellikle çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar, çok dilliliğin fabl anlatımındaki etkilerini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bir çalışmada, Marian ve Shook (2012), iki dillilik ve anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki dilli çocukların hikaye anlatımında daha karmaşık dil

yapıları ve zengin sözcük dağarcığı kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Bu durum, çok dilli bireylerin fabl anlatımında da benzer bir avantaj sağlayabileceğini göstermektedir (Marian & Shook, 2012).

2.7. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE DİL ÖĞRENİMİ

Eleştirel düşünmenin dil eğitimine girişinin 1990'ların başında gerçekleştiği bilinmektedir. Atkinson (1997), ana akım eğitimdeki trendlerin genellikle İngilizce Dil Öğretimi (ELT) veya İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretim (TESOL) alanlarına taşındığını ve bu nedenle eleştirel düşünme uygulamalarının dil öğrenimine entegrasyonunun beklenebilir olduğunu belirtmektedir. Bu yeni kavramın ortaya çıkışı, özellikle ikinci dil yazma alanında başlamış gibi görünmekte ve bu gelişmenin orada durmadığı söylenebilir (Atkinson, 1998). Jacobs ve Farrell (2001) da eleştirel düşünmenin eğitimde devrim niteliğinde bir paradigma değişiminin parçası olarak ikinci dil öğrenme ve öğretme uygulamalarının önemli bir unsuru haline geldiğini vurgulamaktadır.

Eleştirel düşünme ile dil eğitimi arasındaki teorik bağlar konusunda Day (2003), ED becerilerinin ve eğilimlerinin açıkça belirtilmediğini; bunların yerine "bilişsel beceriler" olarak sunulduğunu gözlemlemektedir. Thadphooton ve Jones (2003) de benzer şekilde bu konuyu dil öğrenme stratejileri bağlamında ele almakta ve eleştirel düşünmenin dil öğrenimi ile dil öğrenme konusunda öz değerlendirme ve akıl yürütme olmak üzere iki şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Brown (1991), eleştirel düşünmeyi, öğrencileri "pasif durumda tutan toplumsal güçlere meydan okumaya hazır, problem çözme stratejileriyle donatılmış eleştirel düşünürler" haline getirmek için bir güçlendirme aracı olarak tanımlamaktadır. Bu düşünce doğrultusunda Canagarajah (2006), eleştirel düşünmenin dil öğrenimindeki rolünü sorgulamakta ve eleştirel düşünmenin eleştirel pedagoji gibi daha ileri bir şeye evrildiğini iddia etmektedir. Banegas ve de Castro (2016) ise bu kavramın evrimini kabul etmekte ve eleştirel düşünmeyi daha pratik bir açıdan değerlendirirken, bunu sosyal dönüşüm amacı güden ve sadece eleştirel düşünme pratiklerinin ötesine geçen bir adım olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, dil eğitimi alanında eleştirel düşünme kavramı, teorik ilişkileri açısından hala dokunulmamış bir konumda durmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde eleştirel düşünme ve dil öğrenimi ilişkisi daha detaylı olarak incelenecektir (Banegas ve de Castro, 2016).

2.7.1. Dil Öğreniminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Rolü

Dil öğreniminde eleştirel düşünme becerilerinin rolü, günümüz eğitim sistemlerinin en çok tartışılan konularından biridir. Dil öğrenimi, sadece bir dilin gramer yapısını ve kelime bilgisini öğrenmekten ibaret değildir. Bu süreç, aynı zamanda bireyin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmesini sağlar. Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi değerlendirme, analiz etme ve sorgulama yeteneğidir ve bu beceri, dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Dil öğrenimi sırasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin dilsel yeteneklerinin yanı sıra genel bilişsel becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunur (Johnson, 2019).

Dil öğreniminde eleştirel düşünme becerilerinin önemi, çeşitli akademik çalışmalarda vurgulanmıştır. Paul ve Elder (2006), eleştirel düşünmenin dil öğreniminde bireyin kendini ifade etme ve anlam yaratma süreçlerinde daha etkili olmasına yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Bu beceriler, öğrencilerin sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda dilin kültürel ve pragmatik boyutlarını da anlamalarını sağlar. Bu durum, dil öğrenen bireylerin iletişim becerilerini ve kültürel farkındalıklarını artırır. Eleştirel düşünme becerileri, dil öğreniminde karşılaşılan çeşitli zorlukları aşmada da önemli bir rol oynar. Örneğin, öğrenciler bir dilin gramer yapısını öğrenirken karşılaştıkları karmaşık kuralları anlamak ve uygulamak için analitik düşünme yeteneklerini kullanırlar (Vygotsky, 1978).

Dil öğreniminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretim yöntemlerinin de gözden geçirilmesini gerektirir. Geleneksel dil öğretim yöntemleri, genellikle dil bilgisinin ezberlenmesine dayanır ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini yeterince desteklemez. Ancak, modern dil öğretim yöntemleri, öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemler, problem çözme aktiviteleri, tartışma ve münazara gibi etkileşimli ve öğrenci merkezli etkinlikleri içerir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Kumaravadivelu, 2006).

Dil öğreniminde eleştirel düşünme becerilerinin rolü üzerine yapılan araştırmalar, bu becerilerin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini de ortaya koymaktadır. Norris ve Ennis (1989), eleştirel düşünme becerilerinin, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ve akademik başarılarını artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca, bu beceriler, öğrencilerin bilgiye dayalı kararlar almalarını ve daha bağımsız öğrenciler olmalarını sağlar. Bu da, dil öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili olmasına katkıda bulunur. Dil öğreniminde

eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sadece dilsel yeteneklerini değil, aynı zamanda genel bilişsel becerilerini de güçlendirir ve onları daha donanımlı bireyler haline getirir (Fahim & Ahmadi, 2012).

2.7.2. İkinci Dil Ediniminde Eleştirel Düşünme Stratejileri

Eleştirel düşünme, bireylerin kişisel, akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık seçimlerde başarılı olmalarını sağlayan temel bir beceri olarak kabul edilmektedir (Facione & Facione, 1996). Eğitim filozofları, eleştirel düşünmeyi öğrenmenin temel hedefi olarak görürler ve bu becerinin yüksek öğretimde merkezi bir öneme sahip olduğunu savunurlar (Paul, 1987; Ennis, 1996). Öğrenmeye yönelik bakış açısı, ezberci eğitimden, sürekli olarak hipotezleri keşfetme, sorgulama ve yeniden formüle etme süreci olarak kavramsallaştırılan bir öğrenme sürecine doğru değişmiştir (Pennycook, 1994).

Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını araştıran çalışmalarda giderek daha fazla ilgi görmektedir. Bu bağlamda, eğitim araştırmaları, üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmenin ve eleştirel düşünmenin EFL (İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenenler) bağlamlarında öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisini raporlamaktadır (Hashemi & Ghanizadeh, 2012). Modern eğitimin önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin bilgiye yönelik yargılama, alternatif kanıtları değerlendirme ve sağlam gerekçelerle argümanlar oluşturma becerilerini geliştirmektir (Ku & Ho, 2009). Bu beceriler, öğrencilerin okuldaki performansları için hayati öneme sahiptir ve aynı zamanda gelecekteki işyerlerinde, sosyal ve kişilerarası bağlamlarda günlük olarak dikkatli ve bağımsız kararlar almalarını sağlar.

Son yıllarda, dil öğreniminde öğretmenlerden ziyade öğrencilere ve öğrenmeye daha fazla önem verilmiştir. İkinci dil edinimi araştırmalarında da, dil öğrenme ürünlerinden dil öğrenme süreçlerine olan ilgi artmıştır. Dil yeterlilik modellerinde, dil öğrenme stratejileri en önemli bileşen olarak kabul edilmektedir (Nikoopour, Farsani, & Nasiri, 2011). Tüm dil öğrenenler, dil öğrenme süreçlerinde yeni bilgileri işlerken ve görevleri yerine getirirken bilinçli veya bilinçsiz olarak dil öğrenme stratejilerini kullanırlar. Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için belirli dil öğrenme stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Bu stratejilerin seçimini etkileyen çeşitli faktörler arasında motivasyon, yaş, milliyet, kariyer seçimi, cinsiyet, öğrenme tarzı ve eleştirel düşünme yer almaktadır (Hashemi & Ghanizadeh, 2012).

İkinci dil ediniminde eleştirel düşünme stratejilerinin rolü, dil öğrenme sürecine katılan bireylerin başarı düzeylerini önemli ölçüde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin fikirlerle derinlemesine ilgilenmesini sağlayarak hafızayı geliştirir ve günümüzde önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. 1970'lerde ikinci dil araştırmacıları, "iyi dil öğrenen" kavramı üzerine çalışırken, çeşitli öğrenme stratejilerinin önemini fark etmişlerdir. Bu çalışmalar, yüksek dil yeteneği ve motivasyonun tek başına dil öğrenenlerin nihai başarısını belirlemediğini, öğrenme sürecine aktif ve yaratıcı katılımlarının da kritik olduğunu ortaya koymuştur. Naiman ve arkadaşları (1978), başarılı dil öğrenenlerin belirli bireyselleştirilmiş teknikler kullandığını tespit etmişlerdir (Naiman ve ark., 1978).

Pratik düzeyde, eleştirel düşünme stratejileri dil öğrenme ve öğretme uygulamalarıyla kolayca ilişkilendirilebilir. Örneğin, Delphi Raporu'nda belirtilen eleştirel düşünme becerileri, İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretim (EFL) sınıflarındaki dil becerileriyle ilişkilendirilebilir. Halpern'in (2014) bir eleştirel düşünürün yapabileceği şeyler listesi ile bir dil öğrencisinin becerileri arasında örtüşmeler bulunmaktadır. Bu beceriler arasında karmaşık nesirleri okuma veya yazma yeteneği, birkaç seçenek arasından seçim yapma nedenini açıklama, yeni bilgiyi önceden öğrenilenle ilişkilendirme ve argümanlar geliştirme gibi yetenekler yer almaktadır (Halpern, 2014). Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerileri, dil öğrenme sürecine önemli katkılar sağlar ve dil öğrenenlerin başarılarını artırabilir.

Yeni bir dil öğrenmek çeşitli zorluklar içerir ve bu zorlukların üstesinden gelmek belirli tutumları gerektirir. Bu tutumlar arasında açık fikirlilik, esneklik ve ısrarcılık gibi eleştirel düşünme eğilimleri bulunmaktadır. CEFR (2001), okuma ve yazma etkinliklerinde eleştirel bir tutumu vurgulamaktadır. Bu nedenle, eleştirel düşünme stratejileri ve EFL uygulamaları teorik ve pratik olarak birbirine yakın görünmektedir (Council of Europe, 2001).

Birçok araştırmacı, eleştirel düşünme ve dil eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu ilişkiyi çözmek amacıyla eleştirel düşünme, çeviri çalışmaları, Akademik Amaçlı İngilizce (EAP), okuma, konuşma, yazma, dil öğrenme stratejileri, dil yeterliliği, özerklik, yaratıcılık, kültür, eleştirel söylem analizi, öz yeterlik ve işbirlikçi öğrenme gibi çeşitli temalarla ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Facione (1990), eleştirel düşünmenin dil öğrencilerinin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir (Facione, 1990). Çevrimiçi tartışmalar ve ek eleştirel düşünme kursları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi geliştirme ve EFL öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini belirleme, eleştirel düşünme ile ilgili EFL çalışmalarında ele alınan diğer konular arasındadır.

2.7.3. Yabancı Dil Eğitiminde Eleştirel Düşünme Uygulamaları

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye analitik bir şekilde yaklaşımlarını, verileri değerlendirmelerini ve mantıklı çıkarımlarda bulunmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi, dil öğrenim sürecinin sadece dilsel yetkinlikleri değil, aynı zamanda bilişsel ve eleştirel becerileri de geliştirdiği bir alan olarak dikkat çekmektedir. Eleştirel düşünme, dil öğreniminde sadece dilsel yapıların kavranmasını değil, aynı zamanda bu yapıların kültürel ve sosyal bağlamlar içindeki işlevlerinin anlaşılmasını da kapsar (Paul & Elder, 2002).

Eleştirel düşünme, yabancı dil eğitiminde çok önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Akademisyenler ve eğitimciler, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek için eleştirel düşünme becerilerini dil öğretimine dahil etmenin önemini vurgulamaktadır (Nor ve ark., 2021; Dehghayedi ve Bagheri, 2018; Harizaj ve Hajrulla, 2017; Tram ve Quyen, 2019; Cairan ve ark., 2016). Araştırmalar, yabancı dil öğrenenlerde eleştirel düşünme, üstbilişsel stratejiler ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeye odaklanmıştır (Sadeghi ve ark., 2014; Alkhrisheh ve ark., 2021). Eleştirel düşünmenin dil sınıflarına entegrasyonu, öğrencilerin analitik ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için gereklidir (Zhou ve Lin, 2019).

Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için, görev temelli dil öğretimi ve üst düzey düşünmeyi teşvik eden iletişimsel görevlerin dahil edilmesi de dahil olmak üzere çok sayıda öğretim stratejisi önerilmiştir (Panganoron-Jabonete, 2022). Eğitimciler, öğrenciler arasında eleştirel düşünmenin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamakta ve öğretmenlerin sınıfta eleştirel düşünmeyi beslemek için gerekli yetkinliklere sahip olmasının önemini vurgulamaktadır (Nor & Sihes, 2022; Marin & Pava, 2017). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, özellikle iş İngilizcesi gibi alanlarda akademik başarıları ve mesleki gelişimleri için esastır (Sharif & Siddiek, 2017).

Eleştirel düşünmenin yabancı dil eğitiminin temel bir yönü olarak kabul edilmesine rağmen, eleştirel düşünme becerilerinin dil öğretimine etkili bir şekilde entegre edilmesinde zorluklar devam etmektedir (Cairan ve ark., 2016). Devam eden tartışmalar, öğrencilerin farklı dilsel ve kültürel geçmişlerini göz önünde bulundurarak EFL ortamlarında eleştirel düşünmeyi öğretmek için en iyi uygulamalar etrafında dönmektedir (Prado ve Vinci, 2015; Suppiah ve ark., 2022). Bununla birlikte, yabancı dil eğitiminde eleştirel düşünmeyi teşvik etmenin, öğrencileri karmaşık dilsel ve kültürel bağlamlarda gezinmeye hazırlamak için çok önemli olduğu konusunda akademisyenler arasında bir fikir birliği vardır (Huber & Kuncel, 2016; Mehta & Al-Mahrooqi, 2014).

Yabancı dil eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere sadece dil bilgisi öğretmekten daha fazlasını gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin metinleri analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini de içerir. Örneğin, Wallace (2003) çalışmasında, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri için metinler üzerinde derinlemesine analiz yapmalarının önemine değinmektedir. Wallace'a göre, eleştirel okuma, öğrencilerin metinleri sadece yüzeysel olarak anlamalarını değil, aynı zamanda metinlerin altında yatan anlamları ve yazarın niyetlerini de keşfetmelerini sağlar.

Ayrıca, yabancı dil sınıflarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretim yöntemleri ve materyallerinin de yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Brown ve Adler (2008), bu bağlamda, interaktif ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır. Onlara göre, yabancı dil sınıflarında kullanılan tartışma, münazara ve problem çözme aktiviteleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür aktiviteler, öğrencilerin dili kullanarak düşüncelerini ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerini sağlar.

Diğer bir önemli nokta, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kültürel içeriklerin kullanılmasıdır. Kramsch (1993), yabancı dil eğitiminde kültürel bağlamların önemine dikkat çekerek, dil öğreniminin kültürel farkındalık ve eleştirel düşünme ile iç içe geçtiğini belirtir. Yabancı dil eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda öğretmenlerin rolünün de yeniden tanımlanmasını gerektirir. Eleştirel düşünme ile ilgili olarak incelenen tüm temalar ve konular dışında, araştırmacıların vardıkları ana sonuçlardan biri, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için kendilerinin de bu becerilere sahip olmaları gerektiğidir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini modellemesi ve kendilerinin de eleştirel düşünürler olarak reflektif olması gerektiği anlamına gelmektedir. Öğretmen adayları, 21. yüzyıl becerisi olarak eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için geleceğin modelleridir (Coffman, 2013; Hemming, 2000; Özmen, 2006). Ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini modellemesi gerekliliği, eleştirel düşünme öğretiminde en etkili tekniklerden biri olarak sıkça dile getirilmektedir (Bailin ve ark., 1999b; Brookfield, 1997; Facione ve ark., 2000; Moon, 2008; Swartz, 2004).

Araştırmacıların vardığı diğer bir sonuç, tam da Dewey'in (1933) eleştirel düşünme kavramını tanımladığı gibi reflektif olmanın eleştirel düşünür olmayı gerektirdiğidir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi aracılığıyla, " öğretmen adaylarına fırsatlar sağlamak, desteklemek ve onları reflektif, eleştirel ve yaratıcı düşünürler olmaya teşvik etmek" amaçlanmaktadır (Hill,

2000). Eleştirel düşünme eğitimi, öğretmenlerin kendi pedagojik uygulamalarını sürekli olarak sorgulamalarını ve geliştirmelerini sağlamakta ve bu da öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Facione (1990) ve diğerleri tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve becerilerini geliştirmelerinin, öğrencilerin de bu becerileri kazanmasına ve uygulamasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamında modellemeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini anlamalarını ve geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.



3.GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi: Kesitsel ve betimsel

Yeri ve Süresi: Araştırmanın verileri İzmir’de toplanacaktır ve 2023-2024 sonu tarihinde gerçekleştirilecektir.

Evren/ Örneklem: Çalışma için gereken en az örneklem sayısı G*Power program ile, bağımlı grup karşılaştırması için etki büyüklüğü=0.25, güç= 0.95 güven düzeyi $\alpha=0.05$ olarak belirlendiğinde 15 Kız 15 Erkek 30 Kişi olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın evreni 20-30 yaş arası sağlıklı bireyler olup örnekleme araştırmacılar tarafından normal popülasyondan rastgele seçilen çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve çalışmaya dahil edilme kriterlerini taşıyan bireylerdir.

Dahil Edilme Kriterleri:

20-30 yaş arasında olmak

Addenbrook Kognitif Değerlendirme Bataryasından en az 82 puan almış olmak.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak.

Dışlanma Kriterleri

20-30 yaş arasında olmamak,

Addenbrook kognitif değerlendirme bataryasından en az puanı 82 alamamış bireyler.

Çalışmaya gönüllü olmamak.

Veri Toplama Araçları:

Addenbrooke Kognitif Değerlendirme Bataryası: ACE-R Türkçe versiyonunu İstanbul üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sinem Yıldız Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır ve % 58.3’ü (n=119) kadın, % 41.7’si (n=85) erkek olmak üzere toplam 204 kişiye uygulanmıştır. Kontrol grubu, katılımcıların % 37.3’ünü (n=76), Hafif Kognitif Bozukluk teşhisi almış olanlar (HKB) % 22.1’ini (n=45), Alzheimer Hastalığı (ALZ) teşhisi almış olanlar ise % 40.7’sini (n=83) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları kontrol grubu için 69.64 (Ss=10.62), HKB için 70.07 (Ss=7.09), ALZ için 73.08 (Ss=9.20); eğitim yılı ortalamaları

kontrol grubu için 10.09 (Ss=3.40), HKB için 9.78 (Ss=3.87) ve ALZ için 8.40 (Ss=3.80) olarak belirlenmiştir. Çalışma grupları, cinsiyet dağılımı ve yaş ortalamaları açısından eşitlenmişlerdir. Eğitim yılı açısından is ALZ grubu hem kontrol hem de HKB grubundan farklılaşmaktayken, HKB ve kontrol grubu ise eğitim yılı ortalaması açısından eşitlenmiştir.

Anlatı Örnekleri Elde Etmek için Kullanılacak Fabl Örneği: Fabl, milli eğitim bakanlığı yayınları bilim ve kültür serisi dizisinden örnek alınarak oluşturulmuştur. Eleştirel düşünme sorularının oluşturulmasında Nippold MA ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında yer alan sorulardan yararlanılmıştır. Oluşturulan soru havuzunu 3 farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından sorulara son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma katılımcılar ile yüz yüze sessiz sakin bir odada yapılacaktır, ses kayıtları alınıp analizleri alınarak raporlandırma yapılacaktır.

Değerlendirme: Olgulardan elde edilen konuşma ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Fablın anlatısı ile eleştirel düşünme sorularına verilen cevaplar çevrim yazıya dönüştürülecektir. Transkripsiyonlar ortalama sözce uzunluğu, tip tür oranı, cümle yapıları (basit, karmaşık, sıralı), eylemsi sayısı ve eylemsi yoğunluğu açısından analiz edilecektir. Anlatı örneğinden elde edilen değerler ile eleştirel düşünme sorularına verilen cevaplardan elde edilen değerlerde ortalama sözce uzunluğu, tip tür oranı, cümle yapıları (basit, karmaşık, sıralı), eylemsi kullanımları, eylemsi yoğunluğu karşılaştırılacaktır.

İstatiksel Analiz: Elde edilen kategorik (nitel) veriler sayı ve yüzde, sayısal (nicel) veriler ise ortalama±standart sapma ve minimum-maksimum istatistikleri ile özetlenmiştir. Bağımsız gruplar (cinsiyetler) arası karşılaştırmalar bağımsız iki örneklem Welch t testi kullanılmıştır. Soru ve Anlatı analizlerinin karşılaştırması ise bağımlı iki örneklem t testi ile yapılmıştır. Tüm çözümlemelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi %5 olarak kabul edildi ve SPSS (Versiyon 27) kullanıldı.

4.BULGULAR

Çalışmaya dahil olan katılımcıların %57,6'sı kadın (19 hasta) ve en küçüğü 20 en büyüğü 29 yaşında olan katılımcıların yaş ortalaması 23,15 idi (Tablo 4.1).

Tablo 4.1: Demografik Bilgiler (n=33)

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	19	57,6
Erkek	14	42,4
	$\bar{X} \pm s$	M (Min-Maks)
Yaş	23,15 $\pm$ 2,18	22 (20-29)

$\bar{X}$: Ortalama, s: Standart sapma, M: Ortanca, Min: Minimum, Maks: Maksimum

Soru ve Anlatı analizinden elde edilen Mikrolinguistik parametreler bakımından cinsiyet grupları karşılaştırıldığında sadece Soru analizinde Basit Cümle ve Toplam Cümle sayısında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Kadınlarda Basit Cümle ortalaması (2,95 $\pm$ 2,17) erkeklerin ortalamasından (1,5 $\pm$ 1,34) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 4.2, p=0,025).

Kadınlarda Toplam Cümle ortalaması (10,58 $\pm$ 3,04) erkeklerin ortalamasından (8,36 $\pm$ 1,86) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 4.2, p=0,015).

Diğer ölçümler bakımından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (Tablo 4.2, p>0,05).

Tablo 4.2: Soru ve Anlatı Analizinden Elde Edilen Mikrolinguistik Parametreler Bakımından Cinsiyet Gruplarının Karşılaştırılması

	Kadın (n=19)	Erkek (n=14)		
	Ort±SS [Min-Maks]	Ort±SS [Min-Maks]	t	p
Basit Cümle (Soru)	2,95±2,17 [0 - 8]	1,5±1,34 [0 - 4]	2,356	0,025
Sıralı Cümle (Soru)	0,26±0,56 [0 - 2]	0,21±0,43 [0 - 1]	0,284	0,778
Karmaşık Cümle (Soru)	7,37±2,85 [1 - 13]	6,64±1,82 [3 - 10]	0,889	0,381
Eylemsi (Soru)	12±4,75 [2 - 19]	11±4 [4 - 20]	0,655	0,517
E/KC (Soru)	1,7±0,55 [1 - 3,17]	1,67±0,49 [1 - 3]	0,142	0,888
Basit Cümle (Anlatı)	0,42±0,84 [0 - 3]	0,64±0,74 [0 - 2]	-0,802	0,429
Sıralı Cümle (Anlatı)	0,42±0,51 [0 - 1]	0,21±0,43 [0 - 1]	1,270	0,214
Karmaşık Cümle (Anlatı)	2,26±1,24 [1 - 6]	2,29±1,07 [1 - 4]	-0,056	0,956
Eylemsi (Anlatı)	4,42±2,29 [1 - 10]	5±2,66 [1 - 10]	-0,655	0,519
E/KC (Anlatı)	2,06±0,81 [1 - 4]	2,29±1,11 [1 - 5]	-0,658	0,517
Toplam Cümle (Soru)	10,58±3,04 [5 - 17]	8,36±1,86 [6 - 13]	2,590	0,015
Basit/Toplam (Soru)	0,28±0,2 [0 - 0,71]	0,17±0,15 [0 - 0,43]	1,710	0,097
Sıralı/Toplam (Soru)	0,03±0,05 [0 - 0,17]	0,03±0,06 [0 - 0,14]	-0,140	0,889
Karmaşık/Toplam (Soru)	0,7±0,22 [0,14 - 1]	0,8±0,16 [0,43 - 1]	-1,520	0,139
Eylemsi/Toplam (Soru)	1,19±0,57 [0,29 - 2,71]	1,34±0,46 [0,57 - 2,14]	-0,852	0,401
Toplam Cümle (Anlatı)	3,11±1,66 [1 - 8]	3,14±1,1 [1 - 4]	-0,078	0,938
Basit/Toplam (Anlatı)	0,09±0,17 [0 - 0,5]	0,17±0,19 [0 - 0,5]	-1,265	0,217
Sıralı/Toplam (Anlatı)	0,13±0,19 [0 - 0,5]	0,05±0,11 [0 - 0,25]	1,548	0,132
Karmaşık/Toplam (Anlatı)	0,78±0,27 [0,25 - 1]	0,77±0,28 [0,25 - 1]	0,026	0,979
Eylemsi/Toplam (Anlatı)	1,62±0,75 [0,25 - 3]	1,94±1,36 [0,25 - 5]	-0,794	0,437
* Bağımsız iki örneklem t testi				

Mikrolinguistik Parametreler bakımından Soru ve Anlatı analizleri karşılaştırıldığında Sıralı Cümle ve Karmaşık/Toplam oranı hariç tüm ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 4.3).

Basit cümle sayısı bakımından Soru analizi ortalaması ($2,33\pm1,98$) Anlatı analizi ortalamasından ($0,52\pm0,8$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 4.3, $p<0,001$).

Karmaşık cümle sayısı bakımından Soru analizi ortalaması ($0,24\pm0,5$) Anlatı analizi ortalamasından ($0,33\pm0,48$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunmuştur (Tablo 4.3, $p<0,001$).

Eylemsi sayısı bakımından Soru analizi ortalaması ($11,58\pm4,41$) Anlatı analizi ortalamasından ($4,67\pm2,43$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 4.3, $p<0,001$).

Eylemsi/Karmaşık Cümle oranı bakımından Soru analizi ortalaması ($1,68\pm0,52$) Anlatı analizi ortalamasından ($2,16\pm0,94$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunmuştur (Tablo 4.3, $p<0,001$).

Toplam cümle sayısı bakımından Soru analizi ortalaması ($9,64\pm2,8$) Anlatı analizi ortalamasından ($3,12\pm1,43$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 4.3, $p<0,001$).

Basit/Toplam Cümle oranı bakımından Soru analizi ortalaması ($0,23\pm0,18$) Anlatı analizi ortalamasından ($0,13\pm0,18$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 4.3, $p=0,015$).

Sıralı/Toplam Cümle oranı bakımından Soru analizi ortalaması ($0,03\pm0,05$) Anlatı analizi ortalamasından ($0,10\pm0,16$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunmuştur (Tablo 4.3, $p=0,021$).

Eylemsi/Toplam Cümle oranı bakımından Soru analizi ortalaması ($1,25\pm0,52$) Anlatı analizi ortalamasından ($1,76\pm1,05$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunmuştur (Tablo 4.3, $p=0,016$).

Tablo 4.3: Mikrolinguistik Parametreler bakımından Soru ve Anlatı Analizlerinin Karşılaştırılması

	Soru (n=33)	Anlatı (n=33)		
	Ort±SS [Min-Maks]	Ort±SS [Min-Maks]	t	p
Basit Cümle	2,33±1,98 [0 - 8]	0,52±0,8 [0 - 3]	4,942	<0,001
Sıralı Cümle	0,24±0,5 [0 - 2]	0,33±0,48 [0 - 1]	-0,722	0,475
Karmaşık Cümle	7,06±2,46 [1 - 13]	2,27±1,15 [1 - 6]	10,801	<0,001
Eylemsi	11,58±4,41 [2 - 20]	4,67±2,43 [1 - 10]	8,47	<0,001
E/KC	1,68±0,52 [1 - 3,17]	2,16±0,94 [1 - 5]	-2,578	0,015
Toplam Cümle	9,64±2,8 [5 - 17]	3,12±1,43 [1 - 8]	11,546	<0,001
Basit/Toplam	0,23±0,18 [0 - 0,71]	0,13±0,18 [0 - 0,5]	2,577	0,015
Sıralı/Toplam	0,03±0,05 [0 - 0,17]	0,10±0,16 [0 - 0,5]	-2,419	0,021
Karmaşık/Toplam	0,74±0,2 [0,14 - 1]	0,78±0,27 [0,25 - 1]	-0,622	0,538
Eylemsi/Toplam	1,25±0,52 [0,29 - 2,71]	1,76±1,05 [0,25 - 5]	-2,538	0,016
* Bağımlı iki örneklem t testi				

5. TARTIŞMA

"20-30 Yaş Arası Fabl ile Elde Edilen Anlatı Örneklerinin Analizi" başlıklı bu araştırma, yaşları 20 ile 29 arasında değişen toplam 33 sağlıklı yetişkin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların %57,6'sı kadın, yaş ortalamaları ise 23,15 olarak saptanmıştır. Çalışmada, veri analizi için bağımsız iki örneklem Welch t testi ve bağımlı iki örneklem t testi gibi istatistiksel metodlar tercih edilmiştir. Bu testler, cinsiyetler arası farklılıkların ve anlatı analizlerindeki karşılaştırmaların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışmalar ile metodolojik bir karşılaştırma yapıldığında, bu çalışmanın katılımcı profili ve kullanılan metodoloji açısından benzer çalışmalarla büyük ölçüde örtüştüğü belirlenmiştir.

Özellikle, Nippold ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışma, anlatıların elde edilmesi ve analiz edilmesi sürecinde kullanılan farklı görevlerin dil üretimindeki karmaşıklık düzeylerini karşılaştırmış, bu görevlerin dil karmaşıklığını artırdığını göstermiştir. Mevcut çalışmanın, anlatı elde etme ve analiz etme yöntemlerinin literatürde kabul görmüş ve etkili olduğu bu bulgularla desteklenmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarıyla Nippold ve arkadaşlarının (2015) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmadaki katılımcıların yaş aralıkları kıyaslandığında, sonraki çalışmanın katılımcıları 12;10 (yıl;ay) ile 14;11 (yıl;ay) yaş aralığında olup, ortalama yaş 14 olarak belirlenmiştir. Her iki çalışmada da cinsiyet dağılımı dengeli bir biçimde sağlanmıştır; Nippold ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında katılımcıların yarısı kız, yarısı erkekken, bu çalışmada kadın katılımcı oranı %57,6, erkek katılımcı oranı %42,4 olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, Nippold ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında, katılımcıların dil gelişimi tipik olarak değerlendirilmiş ve herhangi bir özel eğitim hizmeti almamış bireyler üzerinde yoğunlaşmıştır. Benzer şekilde, bu araştırmada da katılımcılar sağlıklı yetişkinlerden seçilmiş ve dil veya konuşma bozukluğu bulunmayan bireyler çalışma kapsamına alınmıştır. Bu çalışmanın katılımcı profili ve demografik dağılımı, önceki çalışmalarla uyumlu olup, yaş aralığı açısından geniş bir örneklem sunmaktadır. Bu geniş örneklem, fabl anlatımı ve eleştirel düşünme görevlerinin yetişkinler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamız için önemli bir temel teşkil etmektedir.

Çalışmada, basit cümle sayısı, karmaşık cümle sayısı, eylemsi sayısı, toplam cümle sayısı ve diğer mikrolinguistik parametreler açısından soru ve anlatı analizleri karşılaştırılmıştır. Bulgular, soru analizinde basit cümle ve toplam cümle sayısında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kadın katılımcılar, basit cümle ve toplam cümle sayısı bakımından erkeklerden anlamlı derecede yüksek skorlar elde etmiştir. Kadınların basit cümle ortalaması ($2,95 \pm 2,17$), erkeklerin ortalamasından ($1,5 \pm 1,34$) anlamlı derecede yüksektir ($p=0,025$). Aynı şekilde, kadınların toplam cümle ortalaması ($10,58 \pm 3,04$), erkeklerin ortalamasından ($8,36 \pm 1,86$) anlamlı derecede yüksektir ($p=0,015$). Bu bulgular, kadınların soru yanıtlarında daha fazla basit cümle ve genel olarak daha fazla cümle kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Özellikle, basit cümle ve toplam cümle sayısında kadınlar, erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek skorlar göstermiştir. Bu bulgular, dil yapılarının cinsiyete göre farklı kullanıldığını işaret etmektedir ve dilbilim alanında cinsiyetin dil üretimi üzerindeki etkilerini daha detaylı incelemek için bir zemin oluşturmaktadır.

Literatürdeki çalışmalarda, fabl gibi belirli bir anlatı türünün kullanımı, katılımcıların dil becerilerini ve anlatı yeteneklerini ortaya koymada etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, McCabe ve Bliss (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların ve yetişkinlerin fabl anlatıları analiz edilmiştir ve yaşa bağlı dil kullanımı farklılıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, McCabe ve Peterson (1991) çalışmalarında, çocukların fabl anlatılarının yapısal ve dilbilgisel özelliklerini inceleyerek, gelişimsel süreçte dil becerilerinin nasıl değiştiğini ortaya koymuşlardır.

Çalışmamızın bulguları, bu literatürdeki çalışmalarla uyumlu olup, kadın ve erkek katılımcılar arasındaki dil kullanımı farklarını vurgulamaktadır. Kadınların daha fazla basit cümle ve toplam cümle kullanımı, dil becerilerinin belirli alanlarda daha gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Bu durum, Hyde ve Linn (1988) tarafından yapılan meta-analizde de desteklenmektedir; bu çalışmada kadınların dil yeteneklerinde genellikle daha üstün olduğu bulunmuştur. Mikrolinguistik parametreler açısından, basit ve karmaşık cümlelerin analizi, katılımcıların dil becerilerinin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışma, kadın katılımcıların daha fazla basit cümle kullanma eğiliminde olduğunu gösterirken, literatürdeki bazı çalışmalar karmaşık cümle yapılarının belirli bağlamlarda daha yaygın kullanıldığını göstermektedir. Örneğin, Berman ve Slobin (1994) çalışmalarında, çocukların anlatılarında yaş ilerledikçe karmaşık cümle yapılarının arttığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda,

çalışmamızın bulguları, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin dil kullanımı üzerindeki etkilerini anlamada literatüre önemli katkılar sağlamaktadır.

Ervin-Tripp (1991) tarafından yapılan bir çalışmada, fabl anlatılarının dilsel yapısı incelenmiş ve kadınların anlatılarında daha fazla detay ve açıklama kullanarak daha fazla basit ve toplam cümle kurdukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Hargrave ve Sénéchal (2000) çocukların fabl anlatıları üzerine yaptıkları çalışmada, kız çocuklarının anlatılarında daha fazla basit ve karmaşık cümle kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu durum, dil kullanımındaki cinsiyet farklılıklarının erken yaşlardan itibaren belirgin olduğunu göstermektedir ve yetişkinlikte de devam edebileceğini öne sürmektedir. Litosseliti (2006) kadınların ve erkeklerin konuşma tarzları üzerine yaptığı çalışmada, kadınların genellikle daha fazla ayrıntı ve açıklama içeren basit ve toplam cümleler kullandıklarını, erkeklerin ise daha direkt ve işlevsel dil kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu, mevcut çalışmanın kadınların daha fazla basit ve toplam cümle kullanma bulgusunu destekler niteliktedir. Biber ve diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışmada, kadınların yazılı ve sözlü anlatılarda daha fazla eylemsi kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kadınların dil kullanımında daha çeşitli ve açıklayıcı olma eğilimini yansıtmaktadır.

Nippold ve arkadaşlarının (2009,2013,2014,2015) yaptığı çalışmalar, anlatı görevlerinin dil karmaşıklığını artırabileceğini ve bu karmaşıklığın farklı yaş ve gelişim gruplarında nasıl varyasyonlar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle, fabllar aracılığıyla elde edilen anlatıların, dil üretiminde kullanılan karmaşık yapıların daha sık kullanılmasını teşvik ettiği görülmektedir. Bu çerçevede, çalışmamızda elde edilen cinsiyet farklılıklarının, belki de dil yapılarının kullanım sıklığı ve şekliyle ilgili daha derin mekanizmaları açığa çıkarabileceği düşünülmektedir.

Nippold ve arkadaşlarının (2014) çalışması, ergenlerde anlatı konuşmasının daha yüksek bir dilbilgisel karmaşıklık ortaya çıkardığını göstermiştir. Fabl temelli anlatı görevlerinin, özellikle genç ergenlerde karmaşık cümle yapılarının kullanımı açısından zengin olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, bizim çalışmamızdaki kadın katılımcıların daha fazla basit ve toplam cümle kullanma eğilimlerinin, anlatı görevlerinin doğası gereği daha yüksek bir sözdizimsel karmaşıklık gerektirmesi ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Nippold ve arkadaşlarının (2013) başka bir çalışması ise, farklı yaş gruplarındaki yetişkinlerin dilbilgisel karmaşıklığını incelemiştir ve daha genç yetişkinlerin daha yaşlı yetişkinlere göre daha karmaşık cümleler kurduğunu bulmuştur. Bu çalışma, bizim bulgularımızın yaş grubu üzerinde

odaklanmış olması bakımından farklılık gösterse de, cinsiyet grupları arasındaki farklılıkların dil kullanımındaki genel eğilimlerle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada, anlatı ve soru örneklerinin mikrolinguistik parametreler açısından analiz edilmiştir. Soru analizinde basit cümle sayısı ortalamasının ($2,33 \pm 1,98$) anlatı analizine göre ($0,52 \pm 0,8$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunması, soruların genellikle daha kısa ve doğrudan ifadeler gerektirdiğini göstermektedir ($p < 0,001$). Soru analizinde basit cümlelerin ve toplam cümle sayısının anlatı analizine kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle basit cümle ve eylemsi sayısının yüksek olması, soru sırasında daha direkt ve basit ifade kullanımına işaret etmektedir. Diğer yandan, Karmaşık cümle sayısı bakımından soru analizinin ($0,24 \pm 0,5$) anlatı analizine göre ($0,33 \pm 0,48$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunması ($p < 0,001$), soruların genellikle daha basit yapılar kullandığını, anlatıların ise daha karmaşık cümleler içerdiğini ortaya koymaktadır. Karmaşık cümle oranlarının ve eylemsi/karmaşık cümle oranının anlatı sırasında daha yüksek olması, anlatının daha kompleks bir dil yapısını teşvik ettiğini göstermektedir.

Literatürdeki çalışmalar, anlatıların dil kullanımında karmaşıklığı artırdığına dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Berman ve Slobin (1994) tarafından yapılan çalışmada, farklı yaş gruplarında anlatıların dil karmaşıklığını ve gelişimini incelediklerinde, anlatıların dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, anlatıların daha karmaşık cümle yapıları içerdiğini ve dil gelişimini teşvik ettiğini desteklemektedir. Çalışmamızda da benzer şekilde anlatıların daha kompleks yapılar içerdiği gözlemlenmiştir. Soruların dil yapısının daha basit ve doğrudan olduğu literatürde de desteklenmektedir. Graesser ve Person (1994), eğitim ortamlarında soruların genellikle kısa, net ve doğrudan olma eğiliminde olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, soruların öğretici ve bilgi edinici bir doğası olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda da soruların basit cümle yapıları içerdiği ve daha az kompleks dil yapısı kullandığı ortaya konmuştur. Eylemsilerin kullanımı, dilin karmaşıklığını ve ifade zenginliğini artıran bir unsurdur. Scott ve Windsor (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, eylemsi kullanımının anlatılarda daha sık olduğu ve dilin detaylandırılmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu bulgu, çalışmamızda anlatıların daha fazla eylemsi içerdiği sonucuyla uyumludur.

Eylemsi sayısı bakımından soru analizinin ($11,58 \pm 4,41$) anlatı analizine göre ($4,67 \pm 2,43$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunması ($p < 0,001$), soruların daha fazla eylemsi içermesiyle sonuçlanmaktadır. Ancak, eylemsi/karmaşık cümle oranı bakımından soru

analizinin ($1,68 \pm 0,52$) anlatı analizine göre ($2,16 \pm 0,94$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunması ($p=0,015$), anlatıların daha kompleks yapıların kullanıldığını göstermektedir. Bu bulgular, Nippold ve arkadaşlarının (2014) çalışmasındaki verilerle uyumludur, zira bu çalışmada da karmaşık yapıların anlatılarda daha fazla kullanıldığı gösterilmiştir.

Toplam cümle sayısı bakımından soru analizinin ($9,64 \pm 2,8$) anlatı analizine göre ($3,12 \pm 1,43$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunması ($p<0,001$), soruların genel olarak daha fazla cümle içerdiğini göstermektedir. Basit/toplam cümle oranı bakımından ise soru analizinin ($0,23 \pm 0,18$) anlatı analizine göre ($0,13 \pm 0,18$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunması ($p=0,015$), soruların daha az kompleks yapılar içerdiğini ortaya koymaktadır. Sıralı/toplam cümle oranı bakımından soru analizinin ($0,03 \pm 0,05$) anlatı analizine göre ($0,10 \pm 0,16$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunması ($p=0,021$), anlatıların daha fazla sıralı cümle içerdiğini göstermektedir. Eylemsi/toplam cümle oranı bakımından ise soru analizinin ($1,25 \pm 0,52$) anlatı analizine göre ($1,76 \pm 1,05$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunması ($p=0,016$), anlatıların daha fazla eylemsi kullandığını göstermektedir.

Basit/toplam cümle oranı bakımından ise soru analizinin ($0,23 \pm 0,18$) anlatı analizine göre ($0,13 \pm 0,18$) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunması ($p=0,015$), soruların daha az kompleks yapılar içerdiğini ortaya koymaktadır. Sıralı/toplam cümle oranı bakımından soru analizinin ($0,03 \pm 0,05$) anlatı analizine göre ($0,10 \pm 0,16$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunması ($p=0,021$), anlatıların daha fazla sıralı cümle içerdiğini göstermektedir. Bu bulgu, anlatıların olayların ardışık ve mantıksal bir sırayla sunulmasını gerektirdiğini ortaya koyar. Literatürde, fabl gibi anlatı türlerinin sıklıkla sıralı ve bağlantılı cümle yapılarıyla karakterize edildiği görülmektedir (Labov, 1972). Bu yapı, dinleyici veya okuyucunun hikayeyi daha iyi takip edebilmesini sağlar.

Eylemsi/toplam cümle oranı bakımından ise soru analizinin ($1,25 \pm 0,52$) anlatı analizine göre ($1,76 \pm 1,05$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulunması ($p=0,016$), anlatıların daha fazla eylemsi kullandığını göstermektedir. Anlatılarda eylemsi kullanımının fazla olması, anlatılan olayların ve durumların daha dinamik ve canlı bir şekilde sunulmasını sağlar. Bu bulgu, fabl gibi anlatı türlerinde eylemsi kullanımının yaygın olduğunu belirten Propp (1968) ve onun ardılları tarafından desteklenmektedir.

Literatürde, Fabl konusunda yapılan çalışmalar, bu anlatı türünün dilsel ve bilişsel becerileri geliştirmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Özellikle fablların, karmaşık dil yapılarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini

geliştirdiği belirtilmektedir (Zipes, 2012). Ayrıca, fabl anlatılarının çocuklarda ve gençlerde empati kurma ve ahlaki değerleri anlama gibi sosyal becerileri de desteklediği ifade edilmektedir (Tatar, 2009). Brown ve Yule (1983) ve Nunan (1991) gibi araştırmacılar, dil öğrenme sürecinde fabl ve benzeri anlatıların kullanımının dilin doğal akışını ve olay örgüsünü kavrama konusunda öğrencilere büyük fayda sağladığını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, fabl anlatılarının dil eğitimi ve bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarak, fabl kullanımının dil eğitiminde daha yaygın hale gelmesini önermektedir.

Özellikle Nippold ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmalar, farklı konuşma görevlerinin dil karmaşıklığı üzerindeki etkilerini incelerken, fabllar aracılığıyla dil üretiminde kullanılan karmaşık yapıların daha sık kullanılmasını teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, Nippold'un 2014 yılındaki çalışması, anlatı görevlerinin dil karmaşıklığını artırdığını ve bu karmaşıklığın daha zengin dil yapıları kullanımını sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, 2015 yılında yapılan bir başka çalışmada, kritik düşünme görevlerinin de benzer şekilde yüksek düzeyde dil karmaşıklığı sağladığı gösterilmiştir (Nippold ve ark., 2015). Çalışmanızda elde edilen bulguları bu literatür ışığında değerlendirdiğimizde, soru ve anlatı analizlerinin farklı dil yapılarını nasıl tetiklediği ve bu yapıların mikrolinguistik parametrelerle nasıl ilişkilendirilebileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Bu farklılıklar, dil üretimi ve anlama süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Özellikle, eylemsi ve karmaşık cümle kullanımındaki farklar, bireylerin dil becerilerinin farklı kontekstlerde nasıl değişebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

5.1. SONUÇ

Fabl, insanlara ders vermek amacıyla hayvan karakterlerin kullanıldığı kısa öykülerden oluşmaktadır. Bu öykülerde, hayvanlar insan özellikleri taşıyarak, toplumun ahlaki ve etik değerlerini sorgulayan hikayeler anlatılmaktadır. Fabllar, edebi geleneğin önemli bir parçası olup, bireylerin ve toplumların etik ve moral değerleri üzerinde derin etkiler bırakmaktadır. Bu tür öykülerdeki anlatılar, genellikle basit ve anlaşılır olmasına rağmen, altında yatan mesajlar oldukça derindir. Fablların temel özelliği, didaktik amaç taşıması ve okuyucuya veya dinleyiciye belirli bir ders vermesidir. Örneğin, La Fontaine'in fablları, insan doğasını ve sosyal yapıları eleştirirken, aynı zamanda bireysel davranışların sonuçlarını da gözler önüne sermektedir. Bu eserler, tarih boyunca farklı kültürlerde çocuk eğitiminde ve yetişkinlerin

eğitilmesinde kullanılmıştır. Fabllar aracılığıyla elde edilen anlatılar, toplumların ahlaki değerlerini yansıtır ve bireylerin toplumsal normlara uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Edebiyat eleştirmenleri ve eğitimciler, fablların sadece çocuklar için değil, aynı zamanda yetişkinler için de önemli dersler içerdiğini vurgulamaktadırlar. Fabllar, sembolik anlatım tarzları ve metaforlar aracılığıyla, karmaşık sosyal ve ahlaki problemleri basit bir dille açıklamaktadır. Bu nedenle, fabl türü, bireylerin kendi davranışlarını ve başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirmeleri için etkili bir araçtır. Ayrıca, fabl türü, evrensel temalar içerdiği için farklı kültürlerde ve zamanlarda geçerliliğini korumuştur. Bu eserler, kültürel farklılıklara rağmen, insan doğasının evrensel özelliklerini ve ortak etik değerleri ortaya koyar. Bu bağlamda, fablların anlatıları, kültürler arası iletişimde ve anlayışta önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmada yetişkinlerin fabl tabanlı anlatıları analiz edilmiş ve dil üretimi üzerindeki ve eleştirel düşünme yetenekleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucu, fabl tabanlı anlatıların yetişkinlerde dil üretimindeki karmaşıklık ve çeşitliliği belirgin şekilde artırdığını göstermiştir. Bu artışın, anlatı örneklerinde kullanılan dilin zenginliği ve ifade biçimlerinin çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların anlatılarında dilbilimsel çeşitlilik ve karmaşıklığın, erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, fabl kullanımının yetişkinlerin eleştirel düşünme yeteneklerine olumlu etkiler sağladığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme yeteneği üzerindeki bu olumlu etki, fabl temelli anlatılarda karşılaşılan karmaşık karakter gelişimleri, çatışma çözümleri ve tematik derinliklerin analizi sırasında katılımcıların daha detaylı düşünmeye yönlendirilmesi ile açıklanabilir. Bulgular, fabl temelli anlatıların bireylerin olayları ve karakter motivasyonlarını daha detaylı şekilde değerlendirmelerine olanak tanıdığını ve bu sürecin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırma, 20-30 yaş arası sağlıklı yetişkinlerde fabl temelli anlatıların dil üretimi ve eleştirel düşünme yetenekleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, fabl tabanlı anlatıların dil ve düşünme becerileri üzerindeki etkilerini daha detaylı bir şekilde anlamak için ileri düzey çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

20-30 Yaş arası sağlıklı yetişkinlerde fabl temelli soru ve anlatı örneklerinde kadınların toplam cümle sayısı ve karmaşık cümle sayısı erkeklere göre anlamlı yüksek çıktığı gözlemlenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın temel bulguları, fabl tabanlı anlatıların yetişkin bireylerin dil üretiminde karmaşıklık ve çeşitliliği artırma potansiyeline sahip olduğunu ve eleştirel düşünme yeteneklerini güçlendirdiğini göstermiştir. Bu sonuçlar, eğitim ve dil gelişimi alanlarında uygulamalı çalışmalar için değerli bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda, aşağıda araştırma sonuçlarına göre su öneriler sunulmuştur:

- Yetişkin eğitim programlarında, fabl kullanımı dil becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak değerlendirilmelidir. Eğitimciler, öğretim programlarında fabl tabanlı anlatılar kullanarak ders materyallerini zenginleştirebilirler.
- Fabl temelli dersler, özellikle dil öğrenimi ve yaratıcı yazma kurslarında daha fazla yer bulmalıdır. Bu tür dersler, öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Fabl kullanımının psikolojik, sosyal ve kültürel etkilerini daha iyi anlamak için disiplinler arası çalışmalar yapılmalıdır. Psikoloji, sosyoloji ve dilbilimi birleştiren araştırmalar, fablların bireyler üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir.
- Fabl anlatılarının farklı kültürel bağlamlarda nasıl algılandığını ve yorumlandığını incelemek, kültürlerarası iletişimde fablların kullanımına dair değerli bilgiler sunabilir.
- Fabl tabanlı eğitim müdahalelerinin uzun vadeli etkilerini değerlendiren takip çalışmaları yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar, fabl kullanımının dil becerileri ve eleştirel düşünme üzerindeki sürdürülebilir etkilerini belirlemeye yardımcı olabilir.
- Yetişkinler arasında fabl kullanımının bilişsel ve duygusal sağlık üzerindeki etkilerini incelemek için uzun dönemli çalışmalar önerilmektedir.
- Dijital ortamlarda fabl tabanlı içeriklerin geliştirilmesi ve kullanılması, çevrimiçi öğrenme platformlarında dil öğrenimi ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılması için önemlidir. Mobil uygulamalar, oyunlar ve e-öğrenme modülleri aracılığıyla fabl anlatıları sunulabilir.

- Fabl kullanımının çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkilerini araştıracak çalışmalar yapılmalıdır. Bu, fabl anlatılarının yaşamın farklı evrelerindeki bireyler üzerindeki eğitsel ve terapötik potansiyelini daha iyi anlamayı sağlayabilir.



6. KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(2), 275-314.
- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Adrados, F. R. (1999). Fable and Iambic Genres. In *History of the Graeco-Latin Fable* (pp. 240-286). Brill.
- Akarsu, Bedia. (1998). *Dil-Kültür Ba lantısı*. İstanbul: nkılâp Yayınları.
- Alkhrisheh, H. T. D., Failasofah, F., & Alkhrisheh, T. (2021). The interrelationship among language use, linguistic competence, and higher order skills. *Indonesian Research Journal in Education| IRJE|*, 5(1), 6-22.
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 21-39.
- Alkan, M.(2024). Ezop Anlatılarını İçeren Bir Eser:“Letâyifü’l-Hikâyât”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 482-505.
- Alsaç, d. F. (2021). *Masalların Yapı Unsurlarının Çözümlemesi*. Hiperlink Eğitim İletişim Yayın Gıda Sanayi ve Pazarlama Tic. Ltd. Şti..
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman
- Arbuthnot, M. H., & Sutherland, Z. (2011). *Children and books*. Addison-Wesley Educational Publishers.
- Ariyanti, A. (2016). Moral Values Reflected in “The House on Mango Street” Novel Written by Sandra Cineros. *EFL Journal*, 1(1).
- Atkinson, N. D. (1986). Traditional African stories as learning materials. *Zambezia*, 1986(1), 51-61.
- Atkinson, D. (1998). Comments on Dwight Atkinson's "TESOL and Culture": The author responds... *TESOL Quarterly*, 32 (1), 133-137.
- Baldick, C. (1996). *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford university press.

- Banegas, D. L. & de Castro, L. S. V. (2016). Criticality. *ELT Journal*, 70 (4), 455-457.
- Bartens. (2004). *Etika*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Bartel, R. (1983). *Metaphors and Symbols: Forays into Language*. National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Rd., Urbana, IL 61801 (Stock No. 31476, \$5.25 member, \$6.50 non-member)..
- Barker, K. (1996). *Animal stories* (pp. 282-94). New York: Routledge.
- Barry, F. V. (2023). *A century of children's books*. Good Press.
- Bassnett, S. (2013). *Translation studies*. Routledge.
- Berko-Gleason, J., & Ratner, N. (2016). *The development of language* (9 th Ed.). New York, NY: Pearson.
- Berman, R. A. (2004). *Language Development Across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. *The Cambridge handbook of literacy*, 92.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 417-432.
- Biber, D., Gray, B., & Staples, S. (2016). Predicting patterns of grammatical complexity across language exam task types and proficiency levels. *Applied Linguistics*, 37(5), 639-668.
- Bingöl, A. (2007). İLETİŞİM BAĞLAMINDA ANLAM VE DİL. *Felsefe Dünyası*, (46), 1-11.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological bulletin*, 130(6), 858.
- Bloom, B. S., & Fischer, J. (2009). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York, NY: Longman.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*.
- Bohnert, C. (2023). *The Fables of La Fontaine*. *The Literary Encyclopedia*.
- Bonn, J. D. (2010). *A Comprehensive Dictionary of Literature*. India: Abhishek Publication.
- Bosher, K. G. (2006). *Theater on the periphery: a social and political history of theater in early Sicily*. University of Michigan.
- Bottigheimer, R. B. (2018). Fairy tales and folk tales. In *Intl Comp Ency Child Lit E2 V1* (pp. 261-274). Routledge.
- Boyacıoğlu, F., Erdağ, S. (2013). Mevlâna Celaleddin Rumi ve La Fontaine’de hoşgörü algısı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 325-340.

- Brookfield, S. (2013). Teaching for critical thinking. *Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education*, 1-16.
- Brown, R. (1973). Development of the first language in the human species. *American psychologist*, 28(2), 97.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language learning*, 23(2), 231-244.
- Burns, A. (2015). Action research. In book: *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp.99-104). Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 9-34.
- Carnes, P. (2015). The fable and the proverb: Intertexts and reception. In *Wise Words (RLE Folklore)* (pp. 467-493). Routledge.
- Castellanos, L. S., Rizzo Salazar, D., & Villamarin Muñoz, S. J. (2023). Fables to foster emotional vocabulary building and self-awareness for A1 students.
- Castañeda Bohórquez, A. J., Forero Ojeda, Y. C., & Gamboa González, Á. M. (2017). Reflection about the importance of personal values through fables in the EFL classroom (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Chomsky, N., & Halle, M. (1965). Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, 1(2), 97-138.
- Clayton, E. (2008). Aesop, Aristotle, and animals: The role of fables in human life. *Humanitas*, 21(1/2), 179-200.
- Cohen, S. R. (2010). Animal Performance in Oudry's Illustrations to the Fables of La Fontaine. *Studies in Eighteenth-Century Culture*, 39(1), 35-76.
- Colston, H. L. (2000). On necessary conditions for verbal irony comprehension. *Pragmatics & Cognition*, 8(2), 277-324.
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2014). Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic complexity in L2 learners. *Journal of Second Language Writing*, 26, 66-79.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Multilingual matters.
- Çomaklı, A. (2020). Fabl türünde değerler eğitimi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- D'Urso, G., Pace, U., Muscarà, M., & Nata, R. V. (2020). The psychoeducational role of fables: A qualitative analysis for good teaching. *Progress in Education*, 63, 135-152.
- Day, R. (2003). Teaching critical thinking and discussion. *The Language Teacher*, 27 (7), 25-27.

- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. ETS Research Report Series, 2008(2), i-36.
- Dehghayedi, M., & Bagheri, M. S. (2018). EFL Teachers' Learning and Teaching Beliefs: Does Critical Thinking Make a Difference?. *International Journal of Instruction*, 11(4), 223-240.
- Demir, S., & Akinoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanişlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 75-93.
- Del Carlo, S., and Bertolini, C., (2008). Raccontare le favole. In: A. Contini, N. Barbieri (a cura di), *La fantasia del reale. Sguardi su Esopo e la favola* (169-198). Reggio Emilia: Edizioni Diabasis. [Telling the fables. In: A. Contini, and N. Barbieri (eds.), *The fantasy of reality. Reflections on Aesop and the fable* (169-198). Reggio Emilia: Diabasis Editions].
- Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Teaching Based on the Type of Content*. Ankara. Nobel Yayın-Dağıtım.
- Eckert, R., & Sellar, T. (2000). Idiots' Paradise. *Theater*, 30(2), 82-91.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Embry, R. L. (2001). Critical Thinking Skills in the High School Science Classroom. *Hoosier Science Teacher*, 26(3), 77-82.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basic for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2): 44-48.
- Ennis, R. H. (2001). Critical Thinking Assessment. *The Ohio State University*, 32(3).
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *American Philosophical Association*.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Millbrae.
- Fahim, Mansoor & Ahmadi, Hossein. (2012). Critical Thinking, Content Schemata and EFL Readers' Comprehension and Recall. *Journal of Comparative Literature and Culture*. 1.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.
- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. David Fulton Publishers.
- Fukkink, R., Helmerhorst, K., Deynoot-Schaub, M., & Sluiter, R. (2019). Training interaction skills of pre-service ecec teachers: moving from in-service to pre-service professional development. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 497-507. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>

- Gardner, R. A. (1993). *Storytelling in psychotherapy with children*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. routledge.
- Gillis, A., Luthin, K., Parette, H., & Blum, C. (2012). Using voicethread to create meaningful receptive and expressive learning activities for young children. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 203-211. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0521-1>.
- Goleman, D (1995). *Why it can matter more than IQ. Emotional intelligence*.
- Göksel, Ashı, and Celia Kerslake. 2005. *Turkish: a comprehensive grammar*. Abingdon: Routledge.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2004). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Grimm, J., & Grimm, W. (2015). *The original folk and fairy tales of the Brothers Grimm: The complete first edition*. Princeton University Press.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). Eleştirel düşünme. *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi*.
- Güzel, S. (2005). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay*.
- Halliwell, S. (2000). The subjection of muthos to logos: Plato's citations of the poets. *The Classical Quarterly*, 50(1), 94-112.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Hammel, S. (2018). *Handbook of therapeutic storytelling: Stories and metaphors in psychotherapy, child and family therapy, medical treatment, coaching and supervision*. Routledge.
- Harizaj, M., & Hajrulla, V. (2017). Novice Teachers and Reflective Teaching: Some Practical Suggestions. *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 6(10), 9-14.
- Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2012). Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. *System*, 40(1), 37-47.
- Henderson, A. C. (2001). Having Fun with the Moralities: Henryson's Fables and Late-Medieval Fable Innovation. *Studies in Scottish Literature*, 32(1), 9.
- Hidayah, N. K., & Ghazali, A. S. R. (2012). *Nilai-nilai Moral dalam Novel Negeri Lima Menara Karya A. Fuadi*. UM.

- Hitchcock, D. (2005). Good reasoning on the Toulmin model. *Argumentation*, 19, 373-391.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied linguistics*, 30(4), 461-473.
- Hoving Powell, K. (1996). The art of making animals talk: Constructions of nature and culture in illustrations of the Fables of La Fontaine. *Word & Image*, 12(3), 251-273.
- Howe, N. (1995). Fabling beasts: traces in memory. *Social research*, 641-659.
- Hoey, M. (2013). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. Routledge.
- Holovatch, Y., & Palchykov, V. (2017). Complex networks of words in fables. *Maths meets myths: Quantitative approaches to ancient narratives*, 159-175.
- Humpherys, S. L., & Babb, J. (2020). Using Folklore, Fables, and Storytelling as a Pedagogical Tool in Assessment Exams. *Information Systems Education Journal*, 18(5), 34-53.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343-365.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of second language writing*, 13(2), 133-151.
- Im-Bolter, N., Cohen, N. J., & Farnia, F. (2013). I thought we were good: social cognition, figurative language, and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(7), 724-732.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. Afa Yayınları.
- Jacobs, G. M. & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5 (1)
- Jose, P. E., D'Anna, C. A., & Balsink Krieg, D. (2005). Development of the comprehension and appreciation of fables. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(1), 5-37.
- Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. *Pragmatics and language learning*, 11.
- Katsadoros, G. C., & Feggerou, P. (2021). The social context in aesopic fables: Utopias and dystopias. *Utopian Studies*, 32(2), 329-341.
- Kayhan, H., Mohammadzadeh, B., & Atmaca, S. (2017). The use of fables in science laboratory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4471-4480.
- Koç, C. (2007). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri.

- Kleinová, D. (2012). The uses of the fable in medieval and modern English literature.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kulkarni, S. (2013). Panchatantra: An example of using narratives in teaching in ancient Indian education. *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 117151.
- Kinyon, M. D. (2020). *New Fabulist Fiction: How the Fairy Tale Lives on in the 21st Century with "The In-Betweens and Further Fables"* (Doctoral dissertation, Emporia State University).
- Kintsch, W., & Greeno, J. G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological review*, 92(1), 109.
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford university press.
- Koç, C. (2007). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5 (19), 114-143.
- Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*. Eğitim Yayınevi.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme.
- Kwong, O. Y. (2011). Annotating the structure and semantics of fables. In *Proceedings of the 25th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation* (pp. 275-282). Waseda University.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2014). (S) econd (L) anguage (A) ctivity theory: Understanding second language learners as people. In *Learner contributions to language learning* (pp. 141-158). Routledge.
- Lefkowitz, J. B. (2014). Aesop and animal fable. *The Oxford Handbook of Animals in Classical Thought and Life*, 1-23.
- López Jordan, J. A. (2022). *The use of fables and the reading skill* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros).
- Lorenzetti, R., and Stame, S. (2004). *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*. Roma-Bari: Laterza. [Storytelling and identity. Cognitive and interpersonal aspects. Rome-Bari: Laterza].
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.

- Livo, N. J., & Rietz, S. A. (1986). *Storytelling: Process and practice*. (No Title).
- Lyons, J. (1977). *Semantics: Volume 2 (Vol. 2)*. Cambridge university press.
- Mallett, M., Goodwin, P., & Mallett, D. (2019). Traditional tales: Folk and fairy tales; myths, creation stories and legends; parables and fables. In *Choosing and Using Fiction and Non-Fiction* 3-11 (pp. 48-75). Routledge.
- Mann, K. (2019). Reading Gender in Phaedrus' Fabulae. *Classical Journal*, 115(2), 201-227.
- Marin, M. A., & De la Pava, L. (2017). Conceptions of critical thinking from university EFL teachers. *English Language Teaching*, 10(7), 78-88.
- Marian, V., & Shook, A. (2012, September). The cognitive benefits of being bilingual. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science (Vol. 2012)*. Dana Foundation.
- Mashree, A. S. (2023). The Use of Beast Fables for Didactic Purposes in the Arabian Nights (One Thousand and One Nights). *RES MILITARIS*, 13(3), 3161-3173.
- Mehta, A. (2007). *How do fables teach? Reading the world of the fable in Greek, Latin and Sanskrit narratives* (Doctoral dissertation, Indiana University).
- McCafferty, M. H. (2021). *Fable in Action: A Discourse Analysis Approach to the Life of Aesop*.
- Mohammed Sharif, K. S., & Siddiek, A. G. (2017). Critical thinking as reflected in the sudanese and jordanian secondary school certificate English language examinations. *English Language Teaching*, 10(5).
- Monier-Williams, M. (2024). *Indian Wisdom, Examples of the Religious, Philosophical and Ethical Doctrines of the Hindus*. BoD–Books on Demand.
- Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No. 7.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nikoopour, J., Amini, F. M., & Nasiri, M. (2011). On the relationship between critical thinking and language learning strategies among Iranian EFL learners.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax.
- Nippold, M. A., & Marr, E. (2022). Philosophy for adolescents: Using fables to support critical thinking and advanced language skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(3), 786-802.
- Nippold, M. A., LaFavre, S., & Shinham, K. (2020). How adolescents interpret the moral messages of fables: Examining the development of critical thinking. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(4), 1212-1226.

- Nippold, M. A. (2004). Research on Later Language Development: International Perspectives. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 1-9). Amsterdam: John Benjamins.
- Nippold, M. A. (1998). Later language development: The school-age and adolescent years. Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. *Language development across childhood and adolescence*, 3(1), 1-8.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Nor, H. M., & Sihes, A. J. (2022). The Evolution of Critical Thinking in the Classroom: A Bibliometric Analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 540-550.
- Nosich, G. M. (2011). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum* (Fourth edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Nur, İ. H. (2017). MESNEVİDE HAYVAN KARAKTERLERİ (METAFORLARI). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 29-47.
- Nuñez, S., Dapretto, M., Katzir, T., Starr, A., Bramen, J., Kan, E., ... & Bookheimer, S. (2011). Fmri of syntactic processing in typically developing children: structural correlates in the inferior frontal gyrus. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(3), 313-323. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.02.004>
- Nurjanah, S., Machmudah, M., Zahroh, C., Ainiyah, N., Hasina, S., & Kamariyah, N. (2022). The effect of social skill training of early childhood education during covid-19 pandemic. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 10(G), 607-612. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.9677>
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Ons Paz, E. (2014). *The Moral Value of Slavery as Represented in Harriet Beecher Stowe's Uncle Tom's Cabin*. Gothenburg University.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Doctoral dissertation).
- Özkan, M. (2015). Edebiyatta dil kullanımı. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 52(52), 65-77.
- Palmeri, F. (2020). The autocritique of fables. In *Humans and Other Animals in Eighteenth-Century British Culture* (pp. 83-100). Routledge.
- Panganoron-Jabonete, N. A. O. M. I. (2022). Instructional Strategies and Integration of Critical Thinking Skills of Preservice English Teachers. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(3), 114-119.
- Park, S. (2022). The Fable and the Novel: Rethinking History of Korean Fiction from the Perspective of Narrative Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 80(3), 374-379.

- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 32(2), 34-35.
- Paul, R. (1995). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking
- Pennycook, A. (1994). Incommensurable discourses?. *Applied linguistics*, 15(2), 115-138.
- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. New York, NY: Viking.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). The origins of intelligence in children (Vol. 8, No. 5, pp. 18-1952). New York: International Universities Press.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13-23. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>
- Ratminingsih, N. M., Budasi, I. G., & Kurnia, W. D. A. (2020). Local culture-based storybook and its effect on reading competence. *International Journal of Instruction*, 13(2), 253-268. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13218a>
- Rau, A. G., Pelenkahu, N., & Kumayas, T. A. (2024). THE IMPLEMENTATION OF FABLE STORY AS NARRATIVE TEXT MATERIAL TO IMPROVE STUDENTS READING COMPREHENSION AT SEVENT GRADE OF SMP KRISTEN SONDER. *JoTELL: Journal of Teaching English, Linguistics, and Literature*, 3(1), 115-128.
- Risley, T. R., & Hart, B. (2006). *Promoting Early Language Development*.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*, 83(5), 1762-1774.
- Rönnberg, J., Lunner, T., Zekveld, A., Sörqvist, P., Danielsson, H., Lyxell, B., ... & Rudner, M. (2013). The Ease of Language Understanding (ELU) model: theoretical, empirical, and clinical advances. *Frontiers in systems neuroscience*, 7, 31.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.

7. EKLER

EK1: İNTİHAL RAPORU

berk horzum tez			
ORJİNALLİK RAPORU			
% 12	% 12	% 2	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı		%5
2	lisansustu.atlas.edu.tr İnternet Kaynağı		%2
3	acikerisim.atlas.edu.tr İnternet Kaynağı		%1
4	www.slideshare.net İnternet Kaynağı		%1
5	ridvansuerortaokulu.meb.k12.tr İnternet Kaynağı		%1
6	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi		%1
7	amasya12haziranaledebiyat.wordpress.com İnternet Kaynağı		%1
8	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı		%1

EK2: ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.12.2023-36123



T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu



Sayı : E-22686390-050.99-36123
Konu : 18.12.2023 Tarih ve 10 /42 Sayılı Etik
Kurul Kararı

22.12.2023

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Merve Savaş

İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından yapılmış olduğunuz başvuru incelenmiş olup DKT Murat Berk Horzum ile birlikte planladığınız **'20-30 Yaş Arası Sağlıklı Yetişkinlerde Fabl İle Elde Edilen Anlatı Örneklerinin Analizi: Pilot Çalışma'** isimli araştırmanız kurulumuzun 18.12.2023 tarihli ve 10 sayılı toplantısında etik yönden uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunarım.

Belge Doğrulama Kodu :BSCA5454P
ATLAS VADI KAMPÜSÜ ANADOLU CAD. NO: 40
34400 KADIKÖY İSTANBUL
info@atlas.edu.tr
444 34 39 / 0212 761 87 61 (FAX)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=7570&eD=BSCA5454P&eS=36123>

Kep Adresi: istanbulatlasuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Burcu ÜNAL
Unvanı: Sekreter



atlas.edu.tr

EK3: TEZ KONUSU EKLERİ

Gönüllünün haklarıyla ilgili bilgi;

Sayın Katılımcı bu çalışma girişimsel olmayan bir çalışmadır. 20-30 yaş arasında olan genç yetişkinlerden elde edilen anlatı örneklerinin mikroyapısal özelliklerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizi araştırmaya katılmaya davet ediyoruz. Onam vermeniz halinde 20-30 yaş arası genç yetişkinlerden alınacak olan anlatı örnekleri normatif verilerin oluşturulmasıyla literatüre katkı sağlamış olacaksınız. Bu kapsamda size fabl ile anlatım yaptırılacaktır. Bu araştırma gönüllülük esastır. Araştırmaya katılmayı reddetme hakkına sahipsiniz. İstedığınız anda araştırmadan haber vererek çekilebilirsiniz. Araştırmacı gerek gördüğü takdirde araştırma dışı bırakılabilirsiniz. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmeniz gerekmemektedir. Ayrıca sizin tarafınıza bir ödeme yapılmayacaktır. Tamamen gönüllülük esastır. Sizden alınacak kimlik bilgileriniz gibi kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bilimsel makalelerde kimliğiniz belirtilmeden tamamen gizli şekilde verdiğiniz yanıtlar bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Çalışma sırasında ve sonrasında kimlik bilgilerinizin gizli tutulacağını güvence ederiz.

Araştırmacı:

Tarih:

İmza:

Katılımcı:

Katılımcının;

Adı – Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyet:

Telefon Numarası:

Meslek:

Eğitim Durumu;

Mezun olduğunuz okul: _____

Mezun olduğunuz bölüm: _____

Eğitim hayatınızda güçlük yaşadığınız bir ders var mı/mıydı? Varsa hangi ders?

Fizyolojik Özellikler ve Sağlık Durumu;

Bilinen herhangi bir sağlık sorununuz var mı?

Bilinen herhangi bir besin/doku vs. alerjiniz var mı?

Kullandığınız bir ilaç var mı?

Sizde ya da ailenizden birinde bilinen bir konuşma bozukluğu var mı?

Ailenizde ya da sizde bilinen herhangi bir primer nörolojik ve/veya psikiyatrik hastalığınız var mı?

Tanı konulmuş işitme bozukluğunuz var mı?

Tanı konulmuş görme bozukluğunuz var mı?

Geçirdiğiniz önemli rahatsızlığınız, ameliyatınız vs. varsa tarihleri ile belirtiniz.

Geçirdiğiniz kaza/travma var mı?

YILANLA YENGEÇ

Bir yengeç ile yılan aynı yerde yaşıyorlarmış. Yengeç yılanla iyi geçinmek istediğinden ona hiç dokunmuyormuş. Fakat yılanın öyle iyi geçinmeye pek niyeti yokmuş. “Bir fırsatını bulsam da şu yengeci soksam.” diye düşünüyormuş. Yengeç yılanı karşı hep uyanık duruyormuş.

Yengeç bir gün yılanı dostluk teklif etmiş, “Bırak şu huyunu sen de doğru ol, birlikte güven içinde yaşayalım.” demiş ama yılanı dinletememiş. Yılan düşmanca davranışlarına devam etmiş. Bakmış ki olacak gibi değil, yılan bir gün kendisini sokacak; yılanın uyumasını beklemiş ve onu boğazından sokmuş. Yılan bir iki çırpınıp kıvrıldıktan sonra olduğu yere dosdoğru uzanmış.

Yengeç yılanın bu hâline üzülmüş ama ne yapsın? Yılanı yaklaşıp şöyle demiş:

– Bundan sonra istediğin kadar dosdoğru ol, iş işten geçti bir kere. Beni dinleyip de önceden doğruluğa özenseydin canından olmazdın.

Soruları:

1. Yengeç neden yılanla dost olmak istiyordu?

Bunun için 3 farklı gerekçe söyleyiniz

2. Yılan sizce neden düşmanca tavırlar sergiliyor?

3. Yengeç yılanı dostluk teklifi yaptığı anda yılanın düşünceleri/ duyguları ile ilgili tahminleri neler olabilir?

4. Dosdoğru olmak deyimini bu hikayede iki farklı anlamda kullanılmış. Her birini açıkla mısın?

5. Sence bu hikayeden çıkarılması gereken ders nedir?

6. Katılıyor musun/katılmıyor musun? Neden?

ADDENBROOK KOGNİTİF MUAYENESİ – ACE-R Son Gözden Geçirilmiş Versiyon A (2005)						
İsim: _____		Tarih: _____				
Doğum Yılı: _____		Muayene eden: _____				
El Tercihi: _____		Eğitim (yıl): _____				
		Meslek: _____				
ORYANTASYON						
Gün ☐	Tarih ☐	Ay ☐	Yıl ☐	Mevsim ☐	[Skor 0-5]	
Ülke ☐	Kent ☐	Hastane ☐	Bölüm ☐	Kat ☐	[Skor 0-5]	
KAYIT						
Mavi ☐	Şahin ☐	Lale ☐	Deneme sayısı _____			[Skor 0-3]
DİKKAT ve KONSANTRASYON						
93 ☐	86 ☐	79 ☐	72 ☐	65 ☐	[Skor 0-5]	
A ☐	Y ☐	N ☐	Ü ☐	D ☐		
BELLEK – Hatırlama						
Mavi ☐	Şahin ☐	Lale ☐				[Skor 0-3]
BELLEK – Anterograd Bellek						
Mahir Çelik Hisar Yokuşu sok, no:73 Arpaçay mah. Ereğli	1. Deneme _____ _____ _____	2. Deneme _____ _____ _____	3. Deneme _____ _____ _____	[Skor 0-7]		
BELLEK – Retrograd Bellek						
Başbakanın adı _____ ☐					[Skor 0-4]	
Türkiye'nin eski kadın başbakanının adı _____ ☐						
Cumhurbaşkanının adı _____ ☐						
Türkiye'nin 1960'larda idam edilen başbakanının adı _____ ☐						

8.ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI: Murat Berk HORZUM

Öğrenim Durumu:

Lisans

Derece	Okul Adı ve Bölümü	Mezuniyet Yılı
Biruni Üniversitesi	Dil ve Konuşma Terapisi	2021
Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı	2024

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Kurucu	İzmir (Dil Konuşma Akademisi)	2023
(Dil ve Konuşma Terapisti)		